

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
GUYLAINE CARDINAL

*ÉVALUATION DANS LE CADRE D'UNE
FORMATION À DISTANCE DES HABILETÉS DES
ÉTUDIANTS SEYCHELLOIS EN ADMINISTRATION
SCOLAIRE EN UTILISANT L'INSTRUMENT IN-BASKET*

JANVIER 1994

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----|
| LISTE DES TABLEAUX | v |
| LISTE DE FIGURE | vi |
| LISTE DES APPENDICES | vi |
| REMERCIEMENTS | vii |
| SOMMAIRE..... | x |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I | |
| PROBLÉMATIQUE | 4 |
| 1.1 Situation du problème | 5 |
| 1.2 Importance de la recherche | 7 |
| 1.3 Limites de la recherche | 8 |
| 1.4 Définition des termes | 10 |
| 1.5 Organisation de la recherche | 12 |
| CHAPITRE II | |
| REVUE DE LITTÉRATURE | 13 |
| 2.1 Introduction | 14 |
| 2.2 Historique des centres d'évaluation | 14 |
| 2.2.1 Historique des centres d'évaluation dans le domaine de l'éducation | 18 |
| 2.3 Principales techniques..... | 20 |
| 2.3.1 Exercices de simulation en groupe | 20 |
| 2.3.2 Les tests papier-crayon..... | 21 |
| 2.3.3 Entretien simulé entre deux candidats | 21 |
| 2.3.4 Entretien personnel | 22 |
| 2.3.5 Autres épreuves et indicateurs d'évaluation | 22 |

| | | |
|-----------|--|----|
| 2.3.6 | Exercices de simulation individuels | 23 |
| 2.3.6.1 | La méthodologie de l'in-basket | 24 |
| 2.4 | Fiabilité et validité | 26 |
| 2.4.1 | Fiabilité et validité des centres d'évaluation | 27 |
| 2.4.1.1 | Fiabilité des centres d'évaluation | 27 |
| 2.4.1.2 | Validité des centres d'évaluation..... | 29 |
| 2.4.1.2.1 | Tourigny (1985)..... | 38 |
| 2.4.1.3 | Validité des centres d'évaluation en éducation..... | 39 |
| 2.4.1.3.1 | Blanck (1989)..... | 41 |
| 2.4.1.3.2 | Schmitt et Cohen (1990)..... | 43 |
| 2.4.1.3.3 | Pantili, Williams et Fortune (1991) | 44 |
| 2.4.1.3.4 | Moreau (1983)..... | 45 |
| 2.4.2 | Fiabilité et validité du test l'in-basket..... | 46 |
| 2.4.2.1 | Fiabilité du test l'in-basket | 46 |
| 2.4.2.2 | Validité du test l'in-basket..... | 49 |
| 2.5 | Conclusion | 51 |

CHAPITRE III

| | |
|---|----|
| MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE | 53 |
| 3.1 Introduction | 54 |
| 3.2 Choix de l'instrument | 54 |
| 3.3 Préparation de l'instrument | 55 |
| 3.3.1 Classification de l'emploi | 55 |
| 3.3.2 Identification des problèmes administratifs | 56 |
| 3.3.3 Cadre de la simulation | 58 |
| 3.3.4 Développement des items..... | 60 |
| 3.3.5 Description des items | 60 |
| 3.4 Prétest | 65 |
| 3.5 Échantillonnage | 66 |
| 3.6 Passation du test in-basket | 70 |
| 3.7 Construction de la grille d'évaluation..... | 70 |
| 3.8 Conclusion | 71 |

CHAPITRE IV

| | |
|---------------------------------------|----|
| RÉSULTATS DE L'ÉTUDE ET ANALYSE | 72 |
| 4.1 Introduction | 73 |
| 4.2 Présentation des résultats | 73 |
| 4.3 Analyse des résultats | 78 |
| 4.4 Conclusion | 88 |

CHAPITRE V

| | |
|---|----|
| RÉSUMÉ ET IMPLICATIONS | 90 |
| 5.1 Résumé | 91 |
| 5.2 Implications..... | 93 |
| 5.2.1 Implications théoriques | 94 |
| 5.2.2 Implications pratiques..... | 94 |
| 5.2.3 Implications quant à la recherche | 96 |
| 5.3 Conclusion | 96 |
| RÉFÉRENCES | 97 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|-----------|---|----|
| TABEAU 1 | Coefficient de corrélation des notes décernées entre évaluateurs sur différentes épreuves | 28 |
| TABEAU 2 | Aperçu de quelques études de validité des centres d'évaluation | 31 |
| TABEAU 3 | Étapes du processus d'évaluation longitudinale (20 ans) de validité d'un centre d'évaluation | 33 |
| TABEAU 4 | Intégration effective du niveau de gestion 4 par rapport aux prévisions | 34 |
| TABEAU 5 | Intégration effective du niveau de gestion 3 par rapport aux prévisions | 35 |
| TABEAU 6 | Résultats de l'étude longitudinale | 36 |
| TABEAU 7 | Indications relatives aux dimensions observables lors des diverses épreuves d'un centre d'évaluation | 47 |
| TABEAU 8 | Études de fiabilité du test in-basket | 48 |
| TABEAU 9 | Études de validité du test in-basket | 50 |
| TABEAU 10 | Grille de Griffiths (1962) pour la classification des tâches administratives | 56 |
| TABEAU 11 | Nombre d'items développés dans chacune des cellules de la grille selon les types d'habiletés et de fonctions | 58 |
| TABEAU 12 | Description des items et type de problème | 62 |
| TABEAU 13 | Nombre de sujets selon le degré de formation et le statut ... | 69 |
| TABEAU 14 | Relation entre les 25 items du test in-basket et les 30 dimensions observées | 75 |
| TABEAU 15 | Résultats de chacun des sujets au test in-basket, selon le nombre d'indicateurs obtenus pour chacun des groupes de dimensions | 79 |
| TABEAU 16 | Moyenne des résultats pour chacun des groupes de dimensions au test in-basket regroupés par degré de formation | 82 |
| TABEAU 17 | Moyenne des résultats pour chacun des groupes de dimensions au test in-basket regroupés par statut | 87 |

LISTE DE FIGURE

| | | |
|----------|--|----|
| FIGURE 1 | Étapes du processus de la conception des items de l'in-basket inspirées de Hemphill, Griffiths et Frederiksen (1962) | 61 |
|----------|--|----|

LISTE DES APPENDICES

| | | |
|--------------|--|-----|
| APPENDICE 1 | Tâches d'un directeur d'école aux Seychelles | 108 |
| APPENDICE 2 | Nombre d'élèves par école pour la cueillette d'informations..... | 111 |
| APPENDICE 3 | Questionnaire d'entrevue | 113 |
| APPENDICE 4 | Informations générales..... | 115 |
| APPENDICE 5 | Lettre d'information | 131 |
| APPENDICE 6 | Lettre de convocation | 133 |
| APPENDICE 7 | Explication du test in-basket | 136 |
| APPENDICE 8 | Lettre de rappel | 140 |
| APPENDICE 9 | Questionnaire d'identification | 143 |
| APPENDICE 10 | Les 25 items du test in-basket | 148 |
| APPENDICE 11 | Description et explication des actions posées..... | 176 |
| APPENDICE 12 | Grille d'observation des dimensions | 186 |
| APPENDICE 13 | Compilation de la grille d'observation des dimensions | 198 |

*Ce mémoire est dédié à
toute ma famille.*

REMERCIEMENTS

Produire un ouvrage qui réponde parfaitement à l'image que l'auteure s'en était faite au début, ce n'est pas chose facile. Cela demande de la passion, de la persévérance et du temps pour mener à terme ce qui n'était au départ qu'une idée. Heureusement, l'auteure n'est pas seule pour accomplir cette tâche, c'est pourquoi elle désire exprimer sa reconnaissance aux personnes qui ont contribué à achever ce mémoire.

Tout d'abord cette étude n'aurait pu voir le jour sans l'apport financier octroyé à l'auteure par le Bureau Canadien de l'Éducation Internationale dans le cadre des «Bourses de l'ACDI offertes aux Canadiens».

L'auteure tient à remercier spécialement la Ministre de l'Éducation des Seychelles, madame Simone Testa, d'avoir accepté la réalisation de ce projet sur le terrain pour une période de huit mois. Elle a également grandement apprécié l'appui constant de madame Macsuzy Mondon, directrice de la Section des écoles au ministère de l'Éducation des Seychelles, tout au long de son séjour dans le pays d'accueil. D'ailleurs, tout le personnel de la Section des écoles a contribué à la bonne marche de cette étude. De sincères remerciements s'adressent aussi aux directeurs, aux coordonnateurs et aux enseignants qui ont bien voulu collaborer, soit pour réaliser les entrevues ou encore pour participer au test in-basket.

Grâce à la précieuse collaboration de Louise Desrochers, Hélène Larivière, Hélène Lefebvre et Alain Tardif, ce mémoire est devenu ce qu'il est maintenant.

L'auteure désire témoigner toute sa reconnaissance à son directeur de mémoire, monsieur Paul Laurin, pour son assistance assidue, ses conseils appropriés et sa passion pour la recherche.

SOMMAIRE

L'éducation et la formation sont des moyens pour contribuer au développement d'un pays. C'est pourquoi l'ACDI et le ministère des Relations internationales du Québec ont subventionné un programme de formation à distance offert aux directeurs, coordonnateurs et enseignants des écoles des Îles Seychelles. Ce programme en administration scolaire est supervisé par l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

L'objectif de cette recherche est de vérifier, par le biais du test in-basket, si les cours de premier cycle en administration scolaire offerts par l'UQTR, dans le cadre de la formation à distance, permettent le développement d'habiletés administratives des Seychellois inscrits au programme. D'une façon plus particulière, cette recherche a aussi comme objectifs de vérifier s'il existe une différence entre les étudiants diplômés, les étudiants qui suivent présentement des cours et ceux qui n'ont pas suivi la formation à distance.

Cette étude reprend les trois types d'habiletés identifiés chez un administrateur efficace, soit les habiletés techniques, humaines et conceptuelles (Katz, 1955). D'après Livingston et Davis (1955), le rôle d'un directeur d'école se divise en quatre fonctions majeures: l'amélioration du programme éducatif, le développement du personnel scolaire et des étudiants, le maintien de relations effectives avec le milieu ainsi que le maintien des finances et des bâtisses. Griffiths (1962) utilise ces deux schémas pour former une grille regroupant sur l'axe horizontal les habiletés et sur

l'axe vertical les fonctions administratives. Cette grille a servi de charpente à la présente recherche.

Les étapes du processus de Hemphill, Griffiths et Frederiksen (1962) ont été nécessaires pour la préparation du test in-basket; elles comprenaient: la classification de l'emploi, l'identification des problèmes administratifs, l'établissement d'un cadre pour la simulation, le développement des items à partir des problèmes et finalement, la description des items. Au total 37 personnes ont participé au test in-basket soit: 15 directeurs, 13 coordonnateurs et 9 enseignants.

Les résultats semblent indiquer que les cours de premier cycle en administration scolaire peuvent favoriser le développement des habiletés administratives des participants seychellois. Cette recherche n'a pu démontrer le lien entre le degré de formation et les résultats au test in-basket. Cependant, l'expérience semble influencer les résultats au test in-basket. Les directeurs d'école obtiennent une moyenne globale plus élevée que les coordonnateurs et les enseignants, ainsi qu'une légère avance dans chaque groupe de dimensions (communication, planification - organisation, prise de décision, direction, contrôle).

INTRODUCTION

Depuis la libération de la République des Seychelles en 1976, le Gouvernement a mis de l'avant des mesures pour améliorer le bien-être des Seychellois et favoriser le développement général du pays. Ainsi, le système scolaire seychellois a connu un tournant majeur en 1982, suite à la publication du plan de la Réforme de l'éducation. Actuellement, il y a 25 écoles regroupant 15 776 élèves de niveaux primaire et secondaire, incluant le niveau crèche (préscolaire).

«En éducation comme ailleurs, il devient de moins en moins possible d'oeuvrer avec les connaissances acquises par des études passées et entretenues uniquement par l'expérience. L'éducation se transforme et parfois plus vite qu'on ne le voudrait. D'où la responsabilité de tout système scolaire de pourvoir au perfectionnement de son personnel» (Laurin et Jomphe, 1989 dans Morel, 1989: 124).

«Au fil des années, les postes de directeur d'école aux Seychelles ont été attribués à des enseignants faisant preuve d'un bon rendement dans l'exercice de leurs tâches. Ces directeurs, à quelques rares exceptions, n'ont pas reçu de formation spécifique pour exercer leur nouvelle fonction. C'était sur le tas qu'ils s'initiaient eux-mêmes à l'administration et à la gestion des écoles» (Laurin et Jomphe, 1992: 2).

Comme le souligne un rapport publié par l'UNESCO (1990), le bon fonctionnement d'une école, la motivation et la qualification de ses enseignants, la relation avec les parents et les autres partenaires locaux, ainsi que la qualité de l'enseignement dispensé, dépendent dans une large mesure des compétences et des qualités du directeur d'école.

Conscient de cette réalité, le Gouvernement de la République des Seychelles décida d'offrir une formation aux directeurs d'école. Le Gouvernement entreprit des pourparlers avec l'Université du Québec à Trois-Rivières puisque le système scolaire de ce pays ne possède pas l'infrastructure nécessaire pour donner cette

formation de niveau universitaire. Cette négociation a conduit à l'implantation d'une formation à distance d'un programme de premier cycle en administration scolaire.

Jusqu'à présent, en 1989 l'Université a décerné un diplôme à 16 étudiants. Un deuxième groupe, formé de 22 étudiants, devait compléter leurs études en décembre 1992.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Situation du problème

Le développement des ressources humaines est une priorité pour l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI), car les pays en voie de développement «ont un grand besoin de personnes compétentes, qualifiées et instruites qui permettront à leur société d'atteindre ses buts» (ACDI, 1989: 36).

L'éducation et la formation sont des moyens pour contribuer au développement d'un pays. C'est pourquoi l'ACDI et le ministère des Relations internationales du Québec ont subventionné un programme de formation à distance offert aux directeurs, coordonnateurs et enseignants des écoles des Seychelles. Ce programme s'inscrit dans le cadre d'une prise en charge globale de l'éducation par les Seychellois. Il répond à un besoin réel, puisqu'il constitue un des objectifs majeurs de la réforme de l'éducation entreprise dans les années soixante-dix par le ministère de l'Éducation des Îles Seychelles.

Ce programme universitaire en administration scolaire est supervisé par l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Depuis 1986, 16 Seychellois ont obtenu un certificat de premier cycle en administration scolaire. «Il ressort que ce programme de formation à distance a atteint ses objectifs, que les participants ont fait l'acquisition de nombreuses connaissances reliées à l'administration de l'éducation, qu'ils ont opéré un transfert de leurs acquis dans leur école respective» (Laurin, 1989: 27).

Ces cours en administration scolaire permettent-ils le développement d'habiletés administratives? Les diplômés sont-ils mieux préparés que leurs confrères n'ayant pas reçu cette formation à distance? Ont-ils un comportement administratif différent? Jouent-ils mieux leur rôle? Pour obtenir les réponses à ces questions, il est nécessaire de pouvoir prédire les comportements.

«Cependant, on a fini par reconnaître que ni les examens psychologiques, ni les descriptions de postes ne permettaient de progresser suffisamment dans la voie de l'identification du potentiel. Et l'on a élaboré une approche qui intègre des éléments relatifs à la personne avec des caractéristiques définies des postes et tienne enfin compte des normes de jugement et des valeurs propres au groupe social qui porte la responsabilité du devenir de l'entreprise. C'est la méthode dite des «Assessment Centers» ou «Centres d'évaluation des potentiels» pratiquée par de grandes entreprises américaines depuis... 1956!» (Tapernoux, 1984: 35).

À ses débuts, le centre d'évaluation (CE) fut destiné à des fins militaires, plus particulièrement lors de la première grande guerre mondiale en Allemagne. Toutefois, il «fut surtout utilisé à grande échelle lors de la seconde guerre mondiale en Grande-Bretagne (WOSB), puis aux États-Unis (OSS) par les ministères de guerre respectif» (Tapernoux, 1984: 21).

«La méthode des centres d'évaluation représente la «Rolls-Royce», le summum du luxe de l'évaluation psychologique» (Tapernoux, 1984: 27). Le centre d'évaluation se compose d'une panoplie d'exercices, c'est-à-dire: des exercices de simulation individuels ou en groupe, les tests papier-crayon, l'entretien ou l'entretien simulé entre deux candidats et finalement, d'autres épreuves de type questionnaire ou autodescription. Le test in-basket, qui fait partie des exercices de simulation, est apparu très tôt comme un moyen de prédire avec succès les comportements des

futurs administrateurs et delà, d'en déduire les qualités et les habiletés inhérentes à ces comportements. La majorité des chercheurs (Byham, 1975, Bray, 1974) indique que la technique in-basket possède la plus grande validité prédictive.

L'objectif de cette recherche est de vérifier, par le biais du test in-basket, si les cours de premier cycle en administration scolaire offerts par l'UQTR dans le cadre de la formation à distance, permettent le développement d'habiletés administratives des Seychellois. D'une façon plus particulière, cette recherche a aussi comme mission de vérifier s'il existe une différence entre les étudiants diplômés, les étudiants qui suivent présentement des cours et ceux qui n'ont pas suivi la formation à distance.

1.2 Importance de la recherche

Une recherche permettant la construction et l'analyse d'un test in-basket, adapté à la réalité du ministère de l'Éducation des Îles Seychelles, est de toute première importance. Ce test «facilite la constitution d'un bassin de personnes ayant un potentiel élevé et qui, avec un développement approprié, seraient aptes à remplir des postes vacants au niveau des rangs administratifs avec une probabilité élevée de succès» (Bochn et Hoyle, 1977 dans Laurin 1989: 2). Il fournit également «des données précieuses sur lesquelles les administrateurs peuvent appuyer des décisions de sélection ou développer des programmes d'entraînement» (Jaffee et Scfeil, 1980 dans Laurin 1989: 2).

L'organisation a avantage à faire appel à un centre d'évaluation, puisque les employés sont également influencés de façon positive. Pour les candidats, le centre d'évaluation est une «chance de démontrer leurs habiletés dans des situations réalistes. De plus, ils se font une idée réaliste des exigences de la position pour laquelle ils sont considérés» (Byham, 1970 dans Laurin 1989: 2).

Les dirigeants de ce certificat de premier cycle en administration scolaire pourront utiliser les résultats afin de réviser et d'apporter les correctifs nécessaires, afin de répondre le plus adéquatement possible aux besoins réels de formation dans le milieu scolaire seychellois.

1.3 Limites de la recherche

La recherche proposée dans les pages subséquentes présente différentes limites. Au plan historique, il est possible d'effectuer un recensement de toutes les étapes qui amenèrent la création, l'évolution et la modification des centres d'évaluation. Toutefois, ce sont les vingt dernières années qui marquaient l'explosion des centres d'évaluation en Amérique du Nord (Tapernoux, 1984). Dans cette perspective, les centres d'évaluation deviennent un outil essentiel d'évaluation, de sélection et de formation du personnel. Les centres d'évaluation ont comme objectif d'évaluer les habiletés, les compétences et les qualités personnelles des futurs candidats en fonction d'un portrait de l'administrateur efficient.

L'instrument utilisé dans cette recherche est le test in-basket. Ce dernier est une technique s'inscrivant à l'intérieur d'un centre d'évaluation qui mesure des aspects bien particuliers chez le candidat. Il est difficile de dissocier le test in-basket du centre d'évaluation, puisque l'un est un dérivé de l'autre ou une partie importante du tout. Le test in-basket demeure une des techniques les plus populaires et des plus utilisées dans le centre d'évaluation, soit à une fréquence d'utilisation de 95 % (Thornton III et Byham, 1982). «Lorsque l'on examine les études sur le CE (Centre d'évaluation), on constate que l'on sait beaucoup sur les tests papier-crayon que l'on utilise peu dans un CE, et peu sur les in-basket et «interview simulée» que l'on utilise beaucoup» (Tapernoux, 1984: 382).

Au plan de la fiabilité et de la validité, cette étude tiendra compte de la rareté des études sur le sujet. Une rareté qui s'explique par le succès foudroyant qu'a connu le centre d'évaluation et, par conséquent, l'in-basket. Cette popularité, ainsi que la difficulté à évaluer ont fait en sorte que, pendant longtemps, la fiabilité et la validité des centres d'évaluation, comme l'in-basket, ont été très peu mises en doute (Tapernoux, 1984).

La limite majeure de cette recherche est l'adaptation du test in-basket à la réalité culturelle, sociale et professionnelle des Seychellois. Afin de minimiser la marge d'erreur possible, l'auteure a vécu aux Îles Seychelles pour une période de huit mois dans le but de saisir le quotidien seychellois. Il faut mentionner que l'in-basket, pour être efficace, doit se rapprocher le plus possible des aspects significatifs de la réalité des fonctions d'un directeur (Thornton III et Byham, 1982). Une autre limite importante est que le test in-basket se déroule totalement en français. Les

Seychellois s'expriment en créole, en anglais et en français. Mentionnons que la langue française n'est pas leur langue maternelle. Il est alors difficile de prévoir le niveau de compréhension et de mesurer l'impact réel dû à la langue utilisée.

1.4 Définition des termes

Les termes les plus souvent utilisés dans cette recherche se définissent de la façon suivante:

Centre d'évaluation: le centre d'évaluation est un système d'évaluation destiné à identifier le potentiel des cadres, ayant recours à des techniques variées, mettant l'accent sur l'évaluation du comportement en rapport avec le vécu.

Test in-basket: exercice de simulation individuel appelé également corbeille à papier ou corbeille arrivée. Dans un temps limité, le candidat est confronté à différentes situations, par le biais d'un certain nombre de papiers et notes qu'il doit traiter. Ces situations représentent les fonctions réelles qu'un représentant du poste convoité est susceptible d'accomplir.

| | |
|-------------------|--|
| Habileté: | capacité acquise qui permet d'agir et d'atteindre les meilleurs résultats. C'est un geste, une action, une technique que l'individu a appris à faire avec aisance et précision. C'est un savoir-faire particulier relatif à un objectif donné. |
| Rôle: | le rôle réfère à des actions répétées d'un individu convenable qui sont interreliées avec les activités répétées des autres. Le rôle décrit le comportement de la personne détenant une position en regard des autres personnes du groupe qui ont des positions reliées. |
| Tâche: | une des opérations de travail qui constitue une étape logique et nécessaire dans l'exercice d'une fonction. |
| Fonction: | ensemble des tâches qu'une personne doit accomplir pour jouer son rôle dans la société, dans un groupe social et/ou de travail. |
| Fiabilité: | probabilité d'obtenir les mêmes résultats pour un test donné dans des conditions déterminées et pour une période de temps définie. |
| Validité: | qualité d'un instrument de mesurer réellement ce qu'il doit mesurer, selon l'utilisation que l'on veut en faire. |

1.5 Organisation de la recherche

Au cours de ce premier chapitre, la problématique et ses différentes composantes furent abordées, soit: la situation du problème, l'importance de la recherche, les limites de la recherche et la définition des termes. Le second chapitre passe en revue les différentes recherches réalisées dans le domaine des centres d'évaluation et du test in-basket. Celui-ci traite également des principales recherches effectuées au niveau de la fiabilité et de la validité des centres d'évaluation et du test in-basket.

Le troisième chapitre se consacre à la méthodologie utilisée dans cette étude, le choix de l'instrument, le prétest ainsi que les réajustements, l'échantillonnage, la passation du test et le traitement statistique des données. Le quatrième chapitre présente les résultats de l'étude et l'analyse de ceux-ci. Finalement, cette recherche se termine par le résumé de la recherche et ses différentes implications.

CHAPITRE II
REVUE DE LITTÉRATURE

2.1 Introduction

Durant les trente dernières années, les centres d'évaluation sont devenus de plus en plus une méthode populaire pour évaluer et sélectionner les employés (Fleenor, Westbrook et Hauenstein, 1990). Les centres d'évaluation ont connu et connaissent encore aujourd'hui des modifications. De là l'importance de saisir l'origine de cette méthode et de voir ce qu'elle devient. La première partie de ce chapitre se consacre à l'évolution des centres d'évaluation. Par la suite, les principales techniques utilisées dans ces centres sont expliquées brièvement. La dernière partie traite de la fiabilité et de la validité des centres d'évaluation et du test in-basket.

2.2 Historique des centres d'évaluation

Jeserich (1981) rapporte qu'au cours de la première guerre mondiale certaines compagnies utilisent pour la première fois, des tests psychologiques pour la sélection de conducteurs de camions, pilotes d'avions et opérateurs de radio. D'ailleurs, ces tests sont à l'origine des centres d'évaluation (Tapernoux, 1984). Cependant, ce n'est que durant la deuxième guerre mondiale que le concept des centres d'évaluation apparaît sous une forme élaborée avec la création des comités de sélection du ministère de la Guerre (War Office Selection Boards, «WOSB»). Ces derniers sélectionnent des officiers à partir d'un ensemble très hétérogène de candidats (Tapernoux, 1984; Morris, 1949). «La tentative britannique fut reprise et étendue par l'Office of Strategic Services (O.S.S.) aux États-Unis. Un groupe de psychologues dirigé par le Dr Henry Murray s'est vu alors confier la tâche d'aider

cet organisme à sélectionner ceux qui pourraient, avec le plus d'efficacité possible, fonctionner comme «espions» derrière les lignes ennemies» (Tapernoux, 1984: 46).

C'est toutefois l'American Telephone & Telegraph (AT&T) (1956) qui est à l'origine du prodigieux développement des centres d'évaluation dans le monde de l'industrie, grâce à l'étude longitudinale, appelée «Management Progress Study» (Tapernoux, 1984). D'ailleurs, cette étude est présentée en détail dans la partie consacrée à la validité. En 1958, Michigan Bell, une filiale de AT&T, ouvre un centre d'évaluation opérationnel. Selon Wendel et Sybouts (1988), depuis le «Management Progress Study», AT&T possède le meilleur modèle des centres d'évaluation. De plus, il se classe le premier et le plus gros centre à sélectionner les représentants-vendeurs.

Pendant les années 60, plusieurs compagnies utilisent cette méthode. La Standard Oil d'Ohio (SOPHIO) est la deuxième compagnie à se servir d'un centre d'évaluation, suivie par General Electric, IBM, J.C. Penney, Sears et autres (Tapernoux, 1984). Selon Byham (1977), en 1969, 12 sociétés américaines disposent de leur propre centre d'évaluation.

Au cours des années 70, les centres d'évaluation connaissent une croissance remarquable (Tapernoux, 1984). «Byham (1977) propose plusieurs explications à cette évolution:

- la place réservée à cette nouvelle méthode dans les publications économiques générales et dans les diverses revues professionnelles;

- l'apparition d'entreprises-conseil spécialisées en la matière;
- l'élaboration d'une série d'exercices empiriques permettant aux petites entreprises d'éprouver ces techniques;
- l'apparition progressive d'un système d'information permettant aux entreprises d'échanger leurs expériences en la matière;
- ce qui a coïncidé d'ailleurs avec les revendications sociales de l'égalité des chances dans le domaine de l'emploi.» (Byham, 1977 dans Tapernoux 1984: 49).

Selon Tapernoux (1984), d'autres événements multiplient cet élan de succès, soit: une étude statistique de Parker dans la revue «Personnel Administrator» (février 1980), l'apparition du «Journal of Assessment Center Technology» (1978) et une publication intitulée «Applying the Assessment Center Method» (1977).

Aujourd'hui, les centres d'évaluation se retrouvent dans les agences gouvernementales et dans l'industrie privée à travers le monde (Hersey, 1986) incluant les États-Unis (Byham, 1986, 1989), la Grande-Bretagne (Robertson et Makin, 1986) et la Chine (Lu, 1988, 1990). Il existe également un certain nombre de firmes de consultants spécialisées à l'ébauche et l'implantation des centres d'évaluation dans différents pays, soit les États-Unis, l'Europe, l'Afrique du Sud, l'Israël et le Japon (Thornton, 1992). Les entreprises emploient cette méthode dans le cadre de la gestion du personnel pour différents besoins, «soit pour la sélection, soit encore pour l'identification de personnes dont le potentiel justifiera l'avancement à long terme, soit enfin pour l'évaluation des besoins en matière de formation et de développement» (Tapernoux, 1984: 21).

Gaugler, Rosenthal, Thornton III et Bentson (1987) estiment à plus de 2 000 entreprises aux États-Unis qui utilisent le centre d'évaluation, permettant d'évaluer environ 30 000 personnes chaque année. Les principaux utilisateurs sont le département d'état, l'agence fédérale d'aviation et les forces militaires. Plusieurs autres compagnies font aussi appel au centre d'évaluation, comme: Police Academy de Chicago pour leur recrutement, Tenneco Oil Company pour sélectionner leur pilote en chef, le Gouvernement des Philippines pour le recrutement de leur attaché commercial, British Army's Regular Commission Board pour l'évaluation de presque 1 500 candidats par année (Wendel et Sybouts, 1988).

Certaines compagnies canadiennes se servent des centres d'évaluation, comme par exemple, Imperial Oil, Northern Electric et Ontario Hydro (Pépin, 1980; Beech, 1973). Le centre de psychologie du personnel de la Commission de la fonction publique du Canada utilise cette méthode depuis 1971 à des fins de recrutement, de redéploiement ou de promotion (Tourigny, 1985). Le ministère de la Fonction publique du Gouvernement du Québec se sert également de cette méthode depuis 1977, pour choisir les participants au programme de formation à la gestion (Formacadres) ou encore, pour recommander des candidats à la maîtrise en administration publique de l'ENAP (Tourigny, 1985). D'autres organisations au Québec ont déjà appliqué ou appliquent encore aujourd'hui la méthode des centres d'évaluation, soit la compagnie Steinberg (Alon, 1977), la Sûreté du Québec, le Syndicat de Québec et Kimberly-Clark (Pépin, 1980; Tremblay et Jacques, 1976).

2.2.1 Historique des centres d'évaluation dans le domaine de l'éducation

C'est dans les années 70 que les centres d'évaluation apparaissent dans le domaine de l'éducation. L'élément majeur est la création de l'«Assessment Center Project» (1975), grâce à la collaboration du «National Association of Secondary School Principals» (NASSP) et de l'«American Psychological Association» (Milstein, 1989). Le centre d'évaluation de NASSP a pour objectif la sélection, la promotion et le développement des assistants directeurs et des directeurs des écoles primaires et secondaires.

Actuellement, plusieurs systèmes scolaires possèdent la franchise du centre d'évaluation du NASSP, soit 37 états des États-Unis, certaines organisations scolaires du Canada et de l'Australie de même que l'école des forces armées d'Europe (Brockel, 1989). Hersey (1984) estime que plus de 11 000 personnes ont participé à un centre d'évaluation du NASSP. Toutes les agences utilisant ce modèle doivent nécessairement utiliser le matériel et la procédure prescrite par le NASSP. De plus, elles doivent utiliser le cadre de référence regroupant douze dimensions, soit: l'analyse de problèmes, le jugement, l'organisation, l'esprit de décision, le leadership, la sensibilité, les domaines d'intérêt, la motivation personnelle, les valeurs éducatives, la tolérance au stress, la communication orale et la communication écrite (Dussault, 1986; Laurin, 1977). D'ailleurs, tous les évaluateurs reçoivent un programme d'entraînement de quatre jours au quartier général du NASSP à Reston en Virginie. Ceci afin d'assurer et de maintenir un haut niveau de qualité et de conformité (Allison et Allison, 1989).

Ce centre d'évaluation fait appel à quatre simulations et à une entrevue personnelle non structurée, pour mesurer les habiletés des candidats. Ces derniers sont évalués sur une période de deux jours intensifs (Dussault, 1986). Par la suite, les évaluateurs produisent un rapport des forces et des faiblesses de chaque candidat selon les douze dimensions mentionnées précédemment (Laurin, 1977).

Il y a aussi d'autres centres d'évaluation en opération dans le monde de l'éducation. Par exemple, il existe le «Management Assessment Center (Gomez et Stephenson, 1987) en Floride ou encore l'«Alpha Kensington Assessment» au New Jersey. Cependant, ceux-ci sont en moins grand nombre que le NASSP (Brockel, 1989).

Le fruit des recherches, au sujet du leadership des directeurs d'école au niveau secondaire, faites principalement par l'«Ontario Institute for Studies in Education» (OISE) et l'«University of Western Ontario» (UWO) (1984), donne naissance au «Principal Assessment Centers» (PAC). Le PAC comprend une série d'exercices destinés à simuler un emploi particulier, dans le but de prédéterminer les compétences du futur directeur d'école. Selon la demande, le PAC s'ajuste au poste et établit le nombre d'exercices à effectuer par le candidat. Quoique le PAC soit relativement nouveau, particulièrement au Canada, l'idée germe et se développe tranquillement (Allison et Allison, 1989). Aux États-Unis, Thiele (1988) estime qu'il y a plus de 50 PAC en opération. Maintenant que l'historique des centres d'évaluation est connu, quelles sont les principales techniques utilisées dans ces centres?

2.3 Principales techniques

Les centres d'évaluation emploient plusieurs techniques afin d'évaluer les caractéristiques individuelles, les aptitudes et les habiletés professionnelles de chaque individu. Tapernoux (1984) divise ces techniques en six grands groupes, soit: les exercices de simulation en groupe, les tests papier-crayon, l'entretien simulé entre deux candidats, l'entretien personnel, d'autres épreuves et indicateurs d'évaluation ainsi que des exercices de simulation individuels. Toutes ces techniques visent à rendre l'évaluation la plus objective possible. Chacune de ces techniques est présentée brièvement dans les pages qui suivent.

2.3.1 Exercices de simulation en groupe

Les exercices de simulation en groupe visent à réunir entre six et douze personnes pour discuter d'un problème précis et y apporter une solution. Tapernoux (1984) distingue trois types d'exercices de groupe: avec rôle attribué, sans rôle attribué et des travaux en groupe.

L'exercice, avec rôle attribué est une discussion en groupe où chaque participant défend un rôle donné et amène le groupe à se rallier à cette conviction. Dans cet exercice, l'évaluateur observe, pour chacun des participants, l'aptitude à la négociation, la capacité de persuasion et le sens du compromis. Tandis que l'exercice sans rôle attribué mesure surtout l'esprit d'initiative et le sens des responsabilités. La situation la plus fréquente consiste à présenter un jeu

d'entreprise. L'ensemble des participants forment une entreprise et celle-ci achète et vend dans un marché qui fluctue de jour en jour. Le dernier exercice de cette catégorie, soit les travaux en groupe, vérifie plus particulièrement le comportement en groupe et la négociation. Dans cet exercice, chaque moitié du groupe défend une position différente. L'ensemble du groupe doit opter pour une seule position, et ce, par consensus (Tapernoux, 1984).

2.3.2 Les tests papier-crayon

Les centres d'évaluation utilisent les tests d'aptitudes et de personnalité pour connaître les «caractéristiques intellectuelles et la motivation des candidats» (Tapernoux, 1984: 60). Une étude de Slivinsky, Mc Closkey et Bourgeois (1979) montre qu'un test papier-crayon complète l'évaluation globale en y ajoutant en précision. Les tests papiers-crayon apportent une certaine utilité au centre d'évaluation, mais toutefois moins que celle des tests de simulation en groupe ou individuel (Tapernoux, 1984).

2.3.3 Entretien simulé entre deux candidats

Dans ce type d'exercice, un candidat joue le rôle d'évaluateur ou de conseiller auprès de l'autre candidat. Cet exercice sert surtout à sélectionner de futurs cadres d'un département du personnel, où la personne a la responsabilité de mener des entretiens de qualification (Tapernoux, 1984).

2.3.4 Entretien personnel

Comme le souligne Tapernoux (1984), l'objectif visé par l'entretien personnel dépend de la personne qui le conduit. Par exemple, un psychologue cherchera à cerner la personnalité de l'individu, tandis qu'un responsable opérationnel s'intéressera davantage à la vie professionnelle du candidat, à son ambition et à ses aspirations de travail .

Certains centres d'évaluation utilisent les deux types d'entretien. L'entretien personnel apporte un complément d'informations à l'ensemble du processus de sélection.

2.3.5 Autres épreuves et indicateurs d'évaluation

Le questionnaire d'ordre biographique et l'autodescription sont des outils très répandus dans les centres d'évaluation. Le test sociométrique informe les évaluateurs sur la dynamique de groupe et les relations interpersonnelles. Ce test consiste à demander à chaque candidat de nommer quel collègue il aimerait comme chef, comme compagnon de travail et comme ami. Ce sondage peut confirmer ou infirmer les résultats de l'autodescription.

2.3.6 Exercices de simulation individuels

Tapernoux (1984) identifie cinq types d'exercices de simulation individuels: l'in-basket, l'in-tray, la simulation avec la participation d'un collaborateur du centre d'évaluation, l'épreuve rédactionnelle et l'exposé commercial.

Le test in-basket est un instrument qui simule les principales fonctions du travail d'un administrateur (Moreau, 1983). Dans cet exercice, le candidat se voit confronter à une corbeille arrivée contenant un certain nombre de lettres, mémorandums, notes d'appels téléphoniques et autres items. Dans un temps limité, le candidat doit prendre des décisions, poser des actions, faire appel à des ressources internes et/ou externes, dans le but de résoudre les situations soumises avec le plus d'efficience possible. Pour chacune des situations, l'observateur évalue le candidat sur ses facultés de compréhension et de jugement, son esprit d'analyse, sa manière de se comporter avec ses subordonnés et son tact (Tapernoux, 1984). «À l'exception peut-être de l'exercice en groupe avec rôle attribué, cet exercice est sans doute le plus connu des CE» (Tapernoux, 1984: 58).

L'in-tray ressemble à l'in-basket, sauf que le candidat traite un seul problème. Le candidat reçoit un dossier «bourré d'articles de journaux, transcriptions d'émissions radiophoniques, notes de service, lettres de députés, (...), le tout relatif à un problème très délicat dont la solution doit être trouvée sans tarder» (Tapernoux, 1984: 58). Cet exercice vérifie la capacité du candidat à discerner le primordial du secondaire.

Les autres simulations individuelles se déroulent avec la collaboration d'une personne du centre d'évaluation. Par exemple, la situation du client furieux où le candidat doit faire face à un client insatisfait du service reçu au magasin. Un autre scénario est possible. Le candidat représente une compagnie et convainc une personne d'acheter son produit. Dans ces exercices, «les caractéristiques relevées portent ici sur les relations interprofessionnelles: capacité de persuasion, expression orale, aptitude à la vente, souplesse, mais on peut y ajouter certains critères de nature analytique» (Tapernoux, 1984: 59).

Pour mesurer l'aptitude d'un candidat à la communication, les centres d'évaluation se servent de l'épreuve rédactionnelle ou l'exposé commercial. Dans le premier exercice, le candidat rédige une lettre délicate qui demande d'être ferme, mais aussi d'avoir du tact. À la deuxième épreuve, le candidat compose un exposé commercial et le divulgue devant un ou deux évaluateurs. Puisque cette étude privilégie l'in-basket, une description de la méthodologie de cet exercice s'avère nécessaire.

2.3.6.1 La méthodologie de l'in-basket

Le candidat soumis à l'exercice in-basket reçoit deux enveloppes. La première contient les instructions et la documentation de base, soit: une description de l'organisation en question, les politiques du personnel, un organigramme et un bref historique de la situation. Elle comprend également les fournitures de bureau dont il a besoin, tels que papiers de correspondance officielle, enveloppes, bloc-notes, etc. La deuxième enveloppe renferme les documents accumulés dans la corbeille. Le

candidat prend alors la place d'un gestionnaire. Il règle les affaires courantes qui se trouvent dans la corbeille, c'est-à-dire qu'il rédige des notes de service et des lettres, prévoit des réunions et dresse l'ordre du jour, prend des notes ou écrit des aide-mémoires pour la secrétaire ou pour lui-même. Bref, il emploie tous les moyens qu'il considère appropriés. Il indique également par écrit toutes les mesures prises, ainsi que les plans d'action adoptés. Le candidat résout ainsi des problèmes touchant le personnel, la planification, l'exécution, le contrôle et l'évaluation des activités et des programmes. Les items de l'in-basket, pour être efficaces, doivent se rapprocher le plus possible des aspects significatifs de la réalité relativement aux fonctions d'un administrateur (Brostoff et Meyer, 1984; Thornton III et Byham, 1982; Meyer, 1970; Lopez, 1966).

Lorsque l'in-basket est terminé, le candidat remplit un formulaire pour justifier les mesures prises. De plus, le candidat est parfois appelé à décrire les émotions et le stress vécus lors de l'exercice. Dans certains cas, quelques personnes observent les candidats sur leur méthode de travail, le niveau de motivation et la tolérance au stress. Toutes ces informations servent aux évaluateurs. La Southeastern Louisiana University utilise le test in-basket dans leur processus d'apprentissage, afin de mieux préparer leurs étudiants aux fonctions d'un administrateur scolaire (Keaster, 1991).

En résumé, le nombre de techniques utilisées dans un centre d'évaluation peut varier de quatre à 40 (Tapernoux, 1984). Suite à une étude faite auprès de 200 centres d'évaluation, ces derniers font appel en moyenne à cinq techniques différentes (Thornton, 1992; Gaugler, Bentson et Pohley, 1990).

Cette partie a dressé sommairement les principales techniques utilisées dans les centres d'évaluation. La prochaine partie élabore les différentes études de fiabilité et de validité des centres d'évaluation et du test in-basket.

2.4 Fiabilité et validité

Dans la présente étude, «la fiabilité est la capacité d'un instrument de mesure de reproduire les mêmes résultats lorsque les circonstances sont les mêmes, quel que soit celui qui effectue la mesure et quel que soit le nombre de mesures prises auprès d'un même individu» (Gauthier, 1992: 410).

La validité se définit comme étant la «qualité d'un instrument de mesurer réellement ce qu'il doit mesurer, selon l'utilisation que l'on veut en faire» (Legendre, 1988: 631). Il existe plusieurs sortes de validité. Elles peuvent se regrouper en deux grands groupes, soit la validité interne et la validité externe. La validité interne est un minimum sans lequel les chercheurs ne pourraient interpréter les résultats (Ouellet, 1982). La validité externe est plutôt la «qualité d'un instrument de mesure à pouvoir refléter vraiment des critères extérieurs» (Legendre, 1988: 635), c'est-à-dire la «possibilité de généraliser l'information d'une recherche à d'autres populations, d'autres milieux, d'autres conditions et d'autres dispositifs de mesure» (Legendre, 1988: 635). Legendre (1988: 636) ajoute également que «sans validité interne minimale, la validité externe d'une étude n'a aucun sens».

Ces définitions démontrent la différence entre la fiabilité et la validité d'un instrument de mesure. Dans la prochaine section, il est question de la fiabilité et de la validité des centres d'évaluation ainsi que de la fiabilité et de la validité du test in-basket.

2.4.1 Fiabilité et validité des centres d'évaluation

À l'exception faite du «Management Progress Study», la fiabilité et la validité de la méthode des centres d'évaluation ne semble pas être un sujet rigoureux (Allison et Allison, 1989). Malgré la rareté des études, cette partie du chapitre tente de regrouper les principales recherches faites à ce sujet.

2.4.1.1 Fiabilité des centres d'évaluation

Tapernoux (1984) regroupe les quelques études de fiabilité des centres d'évaluation (Tableau 1) réalisées aux États-Unis, puisque selon cet auteur, il ne semble pas y avoir d'études de ce genre dans d'autres pays. Ces études indiquent un coefficient de corrélation positif entre les différents évaluateurs. Moses (1973) étudie aussi la fiabilité, en soumettant le même groupe de personnes à deux centres d'évaluation ainsi qu'à des évaluateurs différents. Suite à cette étude, Moses (1973) établit «des corrélations très significatives entre les résultats des deux centres d'évaluation, ainsi qu'entre les appréciations des dimensions communes à ces mêmes centres d'évaluation» (Tapernoux, 1984: 94).

«En résumé, la recherche montre que les types de comportement évalués dans les centres peuvent l'être d'une manière assez sûre et que le mode d'appréciation se retrouve régulièrement chez les évaluateurs différents et à des moments différents» (Tapernoux, 1984: 95). Hinrichs et Haanpera (1976) rapportent également qu'en terme de fiabilité, la méthode des centres d'évaluation s'avère adéquate, sinon exceptionnelle (Wendel et Sybouts, 1988).

Tableau 1
Coefficient de corrélation des notes décernées
entre évaluateurs sur différentes épreuves.

| Compagnies | Auteurs | Années | Coefficient de corrélation |
|------------------------|-----------------------|--------|--|
| — | MacKinnon | 1975 | 0,75 coefficient de corrélation moyen |
| IBM | Greenwood et McNamara | 1967 | 0,66 0,77 0,74 |
| AT&T | Bray et Grant | 1966 | 0,60 à 0,75 notation globale 0,69 à 0,75 notation des individus |
| Société de fabrication | Dicken et Black | 1965 | 0,89 |

(Source: Tapernoux, 1984: 93)

2.4.1.2 Validité des centres d'évaluation

La méthode des centres d'évaluation est-elle valide? L'ensemble des études effectuées prouve que les centres d'évaluation ont du succès dans la prédiction du cheminement de carrière. Ils donnent un rendement substantiel que l'on ne retrouve pas dans d'autres mesures prises individuellement. De plus, la race ou le sexe du participant n'a pas d'impact sur sa validité (Quick, 1990; Geering, 1980). Plusieurs recherches (Boehm, 1982; Huck, 1977; Bray, 1976; Bray, Campbell et Grant, 1974; Howard, 1974; Bunnette, 1971; Byham, 1970; Bray et Grant, 1966) démontrent une très bonne corrélation entre l'évaluation du centre d'évaluation et un certain nombre de critères professionnels, comme l'évolution des salaires, des promotions ou du niveau des compétences (Tapernoux, 1984; Ungerson, 1974).

Le Tableau 2 dresse une synthèse des principales études de validité des centres d'évaluation. Il donne un aperçu du nombre de candidats pour certaines études, des différents critères et les coefficients de validité (Thornton, 1992; Dussault, 1986; Tapernoux, 1984).

À l'aide de la validité du contenu, Tapernoux (1984) «constate dans quelle mesure les dimensions et les différentes catégories d'exercices contribuent à la validité totale» (Tapernoux, 1984: 399). Il réalise également que les «études entreprises en Grande-Bretagne, en Allemagne et au Canada montrent des valeurs très analogues à celles constatées aux États-Unis» (Tapernoux, 1984: 399).

Il semble que les centres d'évaluation réussissent à prévoir l'efficacité future des cadres et que leurs prédictions soient assez précises (Ehinger, 1986). Il faut ajouter que même si toutes ces études sont intéressantes, celles-ci «ne démontrent pas la validité prédictive des CE de façon péremptoire» (Tapernoux, 1984: 98).

D'autres études ont vu le jour, mais aucune n'égale la longévité de la «Management Progress Study» de AT&T. En effet, celle-ci a débuté en 1956 pour se terminer en 1980. Cette étude se consacre à la carrière de 422 personnes travaillant pour six compagnies de téléphone. Le premier groupe se compose de 274 hommes gradués du collège et ayant une moyenne d'âge de 24 ans. Le deuxième groupe réunit 148 hommes non gradués, avec une moyenne d'âge de 30 ans. Le premier groupe travaille au premier niveau de gestion, tandis que l'autre groupe occupe plutôt des postes de réparateurs de téléphones. La «Management Progress Study» évalue 26 dimensions, soit: organisation-planification, prise de décision, créativité, relations humaines, flexibilité, tolérance dans l'incertitude, résistance au stress, esprit scolaire, champ d'intérêt, valeurs personnelles, communication orale, perception sociale, auto-objectivité, besoin d'approbation des pairs, réalisme des attentes, valeurs de «Bell system», objectivité sociale, besoin d'avancement, capacité d'oublier les récompenses immédiates, besoin d'approbation du supérieur, prédiction du personnel, besoin de sécurité, flexibilité par rapport à l'objectif, énergie, impact, prédominance du travail (Bray et Grant, 1966).

Tableau 2

Aperçu de quelques études de validité des centres d'évaluation

| Pays/Source | Entreprise | Nombre de candidats | Critère | Validité |
|--------------------------------|----------------------|---------------------|--|------------------------------|
| États-Unis | | | | |
| Bray & Grant (1966) | AT&T | 422 | Niveau hiérarchique Salaire | .44 .71* |
| Bentz (1967) | Sears & Rochburck | 51 | Combinaison ES/AE/Salaire | .29 .51 |
| Bray & Campbell (1968) | AT&T | 78 | Eval. performance «sur le tas» | .51* |
| Bodd & McNamara (1968) | IBM | 64 | Niveau hiérarchique | .38 |
| Wollowick & McNamara (1969) | IBM | 94 | Augmentation des responsabilités | .37 |
| Hinrichs (1969) | IBM (Sohio) | 47 | Niveau hiérarchique | .46* |
| Carleton (1970) | AT&T | 122 | Éval. supérieurs après 30 - 60 mois | .65 |
| Byham (1970) | 20 cie | ----- | ----- | .27 à .64 |
| Moses (1972) | AT&T | 5 943 | Promotion | .46 |
| Kraut & Scott (1972) | IBM | ----- | Promotion | Valide |
| Huck (1973) | Revue exhaustive | ----- | ----- | Valide |
| Cohen & al. (1974) | ----- | ----- | Performance Potentiel Promotion | .33 .63 .40 |
| Mitchell (1975) | Standard Oil | ----- | Salaire | .23 |
| Moses & Boehm (1975) | AT&T | 4 848 | Niveau hiérarchique | .37 |
| Huck & Bray (1976) | IBM | 126 | Éval. supérieurs | Blanches: .41 Noires: .35 |

**Aperçu de quelques études de validité des centres d'évaluation
(suite)**

| Pays/Source | Entreprise | Nombre de candidats | Critère | Validité |
|--|--|---------------------|-------------------------------------|------------|
| Hinrichs (1978) | IBM | 30 | Niveau hiérarchique | .65 |
| Thornton & Byham | Revue exhaustive | ----- | ----- | Valide |
| Thornton & Byham (1982) | ----- | ----- | Promotion Performance | Valide |
| Hunter & Hunter (1984) | ----- | ----- | Performance | .43 |
| Schmitt & al. (1984) | ----- | ----- | Variété de critères | .41 |
| Gaugler & al. (1987) | ----- | ----- | Progrès Performance | .37 |
| Grande-Bretagne Anstey (1975) | CSSB | 301 | Niveau hiérarchique | .66 |
| Canada Slivinsky et al. (1979) | Public Service Comm.of Canada | 278 | Niveau hiérarchique | .30* |
| Allemagne Jeserich (1982) | Divers CE | 108 | Niveau hiérarchique Aug. salaire | .60 .47 |

* Études ayant éliminé la contamination du critère

(Inspiré de: Thornton, 1992; Dussault, 1986; Tapernoux, 1984)

Le Tableau 3 illustre les principales étapes du processus d'évaluation de cette étude.

Tableau 3

**Étapes du processus d'évaluation longitudinale
(20 ans) de validité d'un centre d'évaluation**

| Nombre d'année | Année | Étapes du processus | Candidats gradués du collège | Candidats non gradués | Total |
|----------------|-----------|--|------------------------------|-----------------------|-------|
| 0 | 1956-1960 | Évaluation dans un centre d'évaluation | 274 | 148 | 422 |
| 1-7 | — | À chaque année: entrevue avec le participant, la compagnie, questionnaire d'attitude | — | — | — |
| 8 | 1964-1968 | Évaluation dans un centre d'évaluation | 167 | 142 | 309 |
| 10-19 | — | Trois fois par année: entrevue avec le participant, le directeur et questionnaire biographique | — | — | — |
| 20 | 1976-1980 | Évaluation dans un centre d'évaluation | 137 | 129 | 266 |

(Inspiré de Howard et Bray, 1990)

Pour enlever tout facteur perturbateur, les chercheurs n'informent ni les dirigeants de compagnies, ni les participants des résultats de l'évaluation avant la deuxième étape, soit entre 1964 et 1968. Les conclusions de cette étude confirment la validité des centres d'évaluation. Après 20 ans, seulement 20 % des candidats gradués du collège réussissent à déjouer les prévisions, c'est-à-dire 15 candidats atteignent le

niveau de gestion quatre ou plus (Tableau 4). Pour les candidats non gradués, les résultats se ressemblent, soit 22 % des candidats arrivent au niveau de gestion trois ou plus (Tableau 5).

Tableau 4
Intégration effective du niveau de gestion 4
par rapport aux prévisions

| Candidats gradués du collège | | | |
|---|---------------|---|----------|
| Niveau de gestion 4 après 20 ans: Prévision | | Niveau de gestion 4 ou plus après 20 ans: Réalité | |
| | <u>Nombre</u> | <u>Nombre</u> | <u>%</u> |
| Oui | 63 | 27 | 43 |
| Non / douteux | 74 | 15 | 20 |
| Total | 137 | 42 | 32 % |

(Inspiré de Howard et Bray, 1990)

Tableau 5
Intégration effective du niveau de gestion 3
par rapport aux prévisions

| Candidats non gradués | | | |
|---|---------------|---|----------|
| Niveau de gestion 3 après 20 ans: Prévision | | Niveau de gestion 3 ou plus après 20 ans: Réalité | |
| | <u>Nombre</u> | <u>Nombre</u> | <u>%</u> |
| Oui | 36 | 21 | 58 |
| Non / douteux | 93 | 20 | 22 |
| Total | 129 | 41 | 40 % |

(Inspiré de Howard et Bray, 1990)

Le Tableau 6 donne le niveau de gestion de tous les candidats après 20 ans. Les candidats gradués du collège se classent surtout au troisième niveau de gestion, soit 46 % des candidats. Pour les candidats non gradués, ceux-ci se retrouvent davantage au deuxième niveau de gestion, soit 47 %.

Cette étude longitudinale confirme la validité prédictive des centres d'évaluation. De plus, elle confirme que la validité prédictive augmente lorsqu'elle est contrôlée quelque temps après (Tapernoux, 1984; Thornton III et Byham 1982; Mitchel, 1975).

Tableau 6
Résultats de l'étude longitudinale

| Niveau de gestion | Candidats gradués du collège | | Candidats non gradués | |
|-------------------|------------------------------|-----------|-----------------------|-----------|
| | Nombre | % | Nombre | % |
| 6 | 3 | 2 | 0 | 0 |
| 5 | 12 | 9 | 0 | 0 |
| 4 | 27 | 20 | 4 | 3 |
| 3 | 64 | 46 | 37 | 29 |
| 2 | 27 | 20 | 61 | 47 |
| 1 | 4 | 3 | 27 | 21 |
| Total | 137 | 100 % | 129 | 100 % |

(Inspiré de Howard et Bray, 1990)

Même au niveau juridique, la validité du contenu des centres d'évaluation s'avère positive (Thornton, 1992; Thornton III et Byham, 1982; Byham, 1977). Suite à des plaintes déposées par des participants des centres d'évaluation ayant obtenu des notes non satisfaisantes, le domaine juridique se penche sérieusement sur la validité de ces centres. Après une vérification rigoureuse et une contre-évaluation, la justice endosse les résultats émis par les centres d'évaluation dans au moins 12 cas. En voici quelques-uns: «Firefighter's Institute for Racial Equality vs City of St-Louis» (1977), «Chance vs Board of Examiners», «Berry vs City of Omaha» (1975), «EEDC vs AT&T» (1973), (Schmitt et Noe, 1983, Byham, 1983). D'ailleurs, la

«United States Supreme Court» déclare que les centres d'évaluation s'avèrent un moyen valide pour la sélection du personnel, puisqu'il y a plusieurs évaluations et évaluateurs pour un même individu (Allison et Allison, 1989; Cutchin et Alonso, 1986). Dans aucun cas, la cour s'est prononcée contre une organisation utilisant la méthode des centres d'évaluation. Jusqu'à maintenant, la cour supporte les centres d'évaluation quand ceux-ci ont été prescrits par le «Guidelines and Ethical Considerations for Assessment Center Operations» (Thornton, 1992; Task Force, 1989). D'autres recherches indiquent que la variété de types d'évaluation contribue à la validité des centres d'évaluation (Thornton, 1992; Gaugler, Rosenthal, Thornton III et Bentson, 1987).

De plus, Hinrichs et Haanpera (1976) indiquent que la méthode des centres d'évaluation apparaît acceptable, c'est-à-dire qu'elle ne fait aucune discrimination injuste envers les femmes ou les minorités (Wendel et Sybouts, 1988). Ceci rehausse davantage la validité des centres d'évaluation. Au plan financier, l'étude de Cohen (1980), auprès de 82 entreprises, démontre que celles-ci économisent au-delà de 313 % en utilisant la méthode des centres d'évaluation, comparativement à d'autres méthodes de sélection.

Jusqu'à présent, cette étude a présenté principalement des recherches réalisées aux États-Unis. La partie suivante résume la recherche de Tourigny (1985) concernant la validité du centre d'évaluation de la fonction publique du Québec.

2.4.1.2.1 Tourigny (1985)

Tourigny (1985) a effectué une recherche dans le but de vérifier si les résultats obtenus au Centre d'évaluation du ministère de la Fonction publique du Québec étaient des prédicteurs valides du potentiel de gestion et de la promotion comme gestionnaire. D'autre part, elle voulait aussi vérifier si les résultats étaient autant valides pour les hommes que pour les femmes.

La population étudiée était composée de tous les candidats évalués par le centre d'évaluation du ministère de la Fonction publique du Québec de mars 1977 à mars 1984. Cette population comprenait 373 sujets, dont 295 hommes (79 %) et 78 femmes (21 %). La moyenne d'âge était de 31,7 ans. La plupart des candidats possédaient une formation universitaire.

Cinq simulations furent mises au point pour évaluer les habiletés de gestion, soit un test in-basket, une entrevue avec un subordonné, un exercice de discussion de groupe, une rencontre avec les chefs de service, et finalement, un exercice d'analyse suivi d'une présentation orale. Les tests papier-crayon et les données biographiques ont servi à mesurer les aptitudes intellectuelles, les intérêts professionnels, les traits de personnalité et les attitudes face à la gestion.

Tourigny (1985) affirme que la cote globale d'évaluation se révèle un prédicteur valide de la promotion comme gestionnaire, et ce, pour l'ensemble de la population. Plus de la moitié (55,1 %) des sujets ayant démontré un potentiel de gestion du centre d'évaluation ont obtenu une promotion, soit trois à sept ans après leur

passage au centre; tandis qu'environ le cinquième (21,9 %) de ceux qui n'avaient pas démontré de potentiel avaient quand même été promus dans le même laps de temps. «Les pourcentages vont dans le même sens que ceux rapportés par Bray et Grant (1966) dans l'«Étude du progrès en gestion», et par Bray et Campbell (1968) dans la sélection des vendeurs chez «American Telephone and Telegraph»» (Tourigny, 1985: 141). Tourigny (1985) mentionne dans sa recherche que lorsque les candidats sont répartis selon le sexe, «la relation entre la cote globale d'évaluation et la promotion n'atteint pas un seuil de signification acceptable (ceci est possiblement attribuable au petit nombre de candidats)» (Tourigny, 1985: 129).

Pour résumé, l'ensemble des recherches recensées dans le monde de l'industrie suppose qu'il s'agisse d'une technique valide d'évaluation du potentiel. L'étude longitudinale faite chez AT&T confirme la validité prédictive des centres d'évaluation. Au niveau juridique «United States Supreme Court» déclare que les centres d'évaluation s'avèrent un moyen valide pour la sélection du personnel. Il semble que l'utilisation de ces centres élimine les risques de discrimination. Il convient donc, maintenant, de s'attarder à la validité des centres d'évaluation en éducation.

2.4.1.3 Validité des centres d'évaluation en éducation

Certains chercheurs (Blanck, 1989; Tapernoux, 1984; Sackett, 1982) indiquent que la validité paraît être l'élément essentiel dans l'évolution des centres d'évaluation. Pour Gomez et Stephenson (1987), qu'il s'agisse du monde de l'industrie ou du

milieu de l'éducation, le point crucial dans l'utilisation de cette méthode demeure la validité. Ainsi, la question clé paraît simple: est-ce que le centre d'évaluation peut prédire la performance d'un administrateur scolaire au travail? (Gomez et Stephenson, 1987).

La première étude empirique de validité dans le monde de l'éducation est initiée par Schmitt, Noe, Meritt, Fitzgerald et Jorgensen (1982). Cette étude examine la performance de 153 administrateurs scolaires qui participent à un centre d'évaluation du NASSP entre 1976 et 1981. Les résultats de cette étude indiquent que le centre d'évaluation est une procédure valide pour la sélection des administrateurs scolaires, c'est-à-dire qu'il existe une relation positive entre les habiletés évaluées et la performance au travail (Quick, 1990; Thiele, 1988; Gomez et Stephenson, 1987; Ehinger, 1986; Bishop, 1985; Schmitt et al., 1982). Il semble même que le centre d'évaluation représente une alternative intéressante, comparé à la méthode dite traditionnelle pour la sélection des administrateurs scolaires. Wendel et Sybouts (1988), tout en partageant ces résultats, ajoutent que la validité et l'efficacité de cette méthode est significativement influencée par la quantité et la qualité des évaluateurs.

Toutefois, l'étude la plus intéressante dans le monde de l'éducation semble être celle initiée par le NASSP, puisque la durée fut d'une dizaine d'années et que plusieurs évaluateurs, étudiants et administrateurs scolaires y ont participé. Quatre grandes conclusions s'en dégagent. Au niveau de la validité interne, l'étude démontre un grand degré de corrélation entre les évaluateurs quant aux aptitudes des candidats. Il y a également une relation positive entre l'évaluation des aptitudes et le rendement au travail. L'étude indique aussi des concordances significatives entre l'évaluation du

climat scolaire par les étudiants et l'évaluation des aptitudes des administrateurs. Finalement, les chiffres indiquent que les centres d'évaluation fournissent réellement l'information pour lesquels ils ont été mis sur pied (Milstein et Fiedzer, 1989).

Les prochaines sections présentent les recherches les plus récentes qui ont analysé les centres d'évaluation en éducation. Ainsi, la première recherche vérifie s'il existe une différence significative entre différents groupes suite aux résultats obtenus dans un centre d'évaluation du NASSP (Blanck, 1989). La deuxième recherche s'attarde sur la validité prédictive des centres d'évaluation du NASSP et la performance à l'emploi des directeurs d'école suite à leur emploi (Schmitt et Cohen, 1990). La troisième recherche se veut une méta-analyse quantitative de 32 ouvrages (Pantili, Williams et Fortune, 1991). Enfin, la dernière recherche détermine s'il existe une relation entre la performance au test in-basket et le rendement aux cours des étudiants en administration scolaire (Moreau, 1983).

2.4.1.3.1 Blanck (1989)

Blanck (1989) a effectué une recherche auprès de 394 personnes, qui ont participé à un centre d'évaluation du NASSP entre mai 1985 et juin 1988. L'échantillonnage était composé de cinq groupes, soit 53 enseignants au niveau élémentaire (maternelle jusqu'à la 6^e année), 47 enseignants au niveau de la 6^e année jusqu'à la 9^e année et 38 enseignants au niveau de la 9^e année jusqu'à la 12^e, 140 directeurs adjoints, 116 quasi-administrateurs (conseillers, directeurs de département, psychologues et consultants).

L'objet principal de la recherche était de déterminer s'il existait une différence significative entre les résultats obtenus pour chaque groupe, et ce, pour chacune des 12 dimensions d'habiletés définies par le NASSP. Blanck (1989) s'appuie sur le modèle d'intégration de la formation et du développement, tel qu'élaboré par Mealea et Duffy (1980).

Les découvertes n'ont pas spécifié s'il y avait des différences significatives entre les scores moyens. Dans le but de déterminer les différences entre les groupes, l'analyse statistique des contrastes a été utilisée. Cette méthode spécifique, sélectionnée pour faire des comparaisons, est connue sous le nom de la procédure Bonferroli. Cette méthode a été choisie à cause des différences dans la taille de chacun des cinq groupes (Blanck, 1989; Duncan, Knapp et Miller, 1983). La recherche démontre qu'il existe une différence significative, avec un niveau de confiance de $P > .05$, entre certains groupes concernant l'analyse des problèmes, l'organisation, l'esprit de décision, le leadership et la communication orale. Il n'y avait pas de différence significative ($P > .05$) entre les groupes pour les dimensions suivantes: le jugement, la sensibilité, la tolérance au stress, la communication écrite, les domaines d'intérêt, la motivation personnelle et les valeurs éducatives. De plus, il n'y avait pas de différence significative entre les trois groupes d'enseignants sur aucune des 12 dimensions d'habiletés et sur l'évaluation globale.

2.4.1.3.2 Schmitt et Cohen (1990)

Schmitt et Cohen (1990) ont étudié la validité prédictive des centres d'évaluation du NASSP et la performance à l'emploi des directeurs d'école suite à leur promotion. L'échantillonnage était de 308 directeurs d'école localisés dans 23 régions des États-Unis et d'une région au Canada. Ce groupe se composait de 145 femmes et de 163 hommes, dont 263 personnes de race blanche et 45 de race noire. Les directeurs se répartissaient comme ceci: 122 déservaient des écoles élémentaires, 122 de niveau secondaire et 53 de niveau inconnu. Tous les directeurs avaient complété leur licence en administration scolaire et possédaient une maîtrise.

Les centres d'évaluation du NASSP ont utilisé les 12 dimensions d'habiletés lors de l'évaluation des candidats. Ils se sont servis de deux tests in-basket, l'entrevue semi-structurée, la solution de problème, la simulation de prise de décision accompagnée d'une présentation orale et finalement, le groupe de discussion pour une étude de cas. Les évaluateurs ont établi les résultats finals par consensus et ce, pour les 12 dimensions. Ces évaluations ont été ensuite utilisées par le département du personnel de chaque région, pour faire des recommandations concernant la promotion à un poste de directeur d'école.

La performance à l'emploi des directeurs est ensuite évaluée un an ou plus après l'obtention de leur promotion. Cette évaluation était faite à partir de l'échelle d'évaluation des 15 comportements développés par Schmitt et al. (1982). Cette échelle d'évaluation était d'abord complétée par le superviseur de chaque directeur et par huit professeurs choisis au hasard dans chaque école.

Les résultats de cette recherche indiquent un niveau modeste de validité dans l'utilisation d'un centre d'évaluation du NASSP pour prédire la performance à l'emploi des directeurs d'école. Schmitt et Cohen (1990) concluent que les résultats prédictifs des centres d'évaluation du NASSP sont valables. De plus, il n'y a aucune discrimination envers les sous-groupes (sexe, race).

2.4.1.3.3 Pantili, Williams et Fortune (1991)

Pantili, Williams et Fortune (1991) ont complété une méta-analyse basée sur 32 ouvrages (publiés et inédits) réalisés entre 1976 et 1990. La première et la plus importante méta-analyse de cette recherche fut le résultat de la performance à l'emploi d'un directeur d'école pour valider le processus du centre d'évaluation du NASSP. Il en résulte l'existence d'une légère association entre les résultats du centre d'évaluation et le critère de la performance à l'emploi. Selon les 12 dimensions d'habiletés identifiées par le NASSP, les dimensions qui semblent avoir une relation significative sont l'organisation, le leadership et la communication orale. En contrepartie, les dimensions qui obtiennent peu de validité sont la sensibilité, les domaines d'intérêt et la motivation personnelle. Ces conclusions sont basées sur 47 recherches puisées dans 10 ouvrages différents.

2.4.1.3.4 Moreau (1983)

L'étude de Moreau (1983) ne s'inscrit pas dans les plus récentes, sauf qu'elle a plusieurs similitudes avec la présente étude au niveau du choix et de la préparation de l'instrument, ainsi que du type d'échantillonnage. Donc la présentation de cette étude s'avère pertinente.

Moreau (1983) a effectué une recherche auprès de 17 étudiants au programme de maîtrise en éducation, option administration scolaire, à l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'objet principal de la recherche était de déterminer s'il existait une relation entre la performance à un test in-basket et le rendement aux cours.

Chaque participant devrait prendre des décisions sur 30 items représentatifs de situations qu'affronte un directeur d'école dans l'exercice de ses fonctions. Le temps alloué pour faire ce test in-basket était de 180 minutes. Moreau (1983) a créé une grille d'observation de neuf dimensions (la communication, l'organisation, la prise de décision, la délégation, la participation, le leadership, le contrôle, la créativité et la tolérance au stress) afin d'effectuer la compilation des résultats.

Moreau (1983) a conclu qu'il n'existait pas de relation significative entre les résultats au test in-basket et les résultats académiques des étudiants. Il n'existait pas non plus de relation positive entre les résultats au test in-basket et le nombre de cours suivi à la maîtrise. Par conséquent, Moreau (1983) a identifié une différence significative entre les résultats au test in-basket et l'expérience administrative des étudiants. Cependant, il mentionnait qu'une réserve s'imposait due à la faible représentativité

des sujets ayant une expérience administrative (2 sujets) par rapport à ceux qui n'en avaient pas (15 sujets).

Dans l'ensemble des études recensées, le centre d'évaluation du NASSP apparaît comme une procédure valide pour la sélection des administrateurs scolaires et la prédiction de leur performance à l'emploi. Malgré tout, Ehinger (1986) remarque une déficience dans la quantité et la qualité des études au sujet des centres d'évaluation dans le secteur de l'éducation. Maintenant, il sera question des études de validité et de la fiabilité de la technique que cette recherche privilégie, soit l'in-basket.

2.4.2 Fiabilité et validité du test in-basket

Cette étude tente de vérifier s'il existe une différence entre les sujets ayant suivi une formation et ceux n'ayant pas de formation et ce, à l'aide du test in-basket. Il s'avère donc important d'examiner dans la littérature la fiabilité et la validité de cet instrument.

2.4.2.1 Fiabilité du test in-basket

Une étude très intéressante de Byham et Byham (1976), suite à l'analyse de 1000 évaluateurs faite auprès de 12 entreprises, démontre que l'in-basket apparaît comme la meilleure technique pour mesurer les capacités administratives et celles concernant

Tableau 7

**Indications relatives aux dimensions observables
lors des diverses épreuves d'un centre d'évaluation**

| Dimensions en rapport avec le poste à pourvoir | Catégories d'épreuves | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------|------------------------|---|---|----------------|----------------|------------------------|--|-------------------|------------------|---------------------|
| | Jeu d'entreprise | In-basket et interview | Discussion en groupe sans meneur de jeu (rôles imposés) | Discussion en groupe sans meneur de jeu (rôles non imposés) | Analyse | Planification | Interview biographique | Recherche des faits et prise de décision | Interview simulée | Exposé par écrit | Analyse/Exposé oral |
| Impact personnel | | | * | * | | | * | | * | | • |
| Aptitude communication orale | * | * | • | • | | | * | | • | | |
| Aptitude présentation orale | | | • | | X | | | | | | • |
| Aptitude communication écrite | | • | | | * | | | | | • | |
| Créativité | | | | | X | | * | | | | |
| Résistance aux tensions | | | | | X ^a | X ^a | | * | * ^b | | |
| Normes de travail | | * | | | X | | * | | | X | |
| Aptitude à diriger | * | | * | • | | | * | | X | | |
| Persuasion/aptitudes commerciales | | | * | | * | | | * | X | X | • |
| Sensibilité | | • | * | • | | | | | * | | |
| Souplesse du comportement | X | | * | | | | * | | * | | |
| Ténacité | | | * | | | | * | * | X | | |
| Aptitude à prendre des risques | * | * | | X | * | | * | | | | * |
| Sens de l'initiative | * | • | * | • | | | • | | X | | |
| Indépendance | | * | | | | | * | X | X | | |
| Planification et organisation | * | • | | | X | • | * | | | | |
| Sens de la délégation | | • | | | | | * | | X | | |
| Sens du contrôle | | • | | | | | * | | * | | |
| Analyse | * | • | | | • | | * | • | * | X | • |
| Jugement | | • | | X | • | • | * | • | * | | • |
| Sens de la décision | | • | | X | • | | X | • | * | | • |
| Dév. des subordonnés | | X | | | | | * | | X | | |
| Adaptabilité | * | | | | | | * | | | | |
| Traduction technique | | X | | | X | | | | | • | * |
| Sens de l'organisation | | X | | | X | | * | | X | | X |

- Constaté dans 95 % des épreuves
- * Constaté dans 90 % des épreuves
- x Constaté dans 90 % de certaines épreuves de la catégorie considérée mais non dans toutes

- a Tension = temps limité
- b Tension = contacts interpersonnels

(Inspiré de: Tapernoux, 1984; Byham et Byham, 1976)

les prises de décision (Tapernoux, 1984). Le Tableau 7 présente les résultats de cette étude. De plus, Tapernoux (1984) ajoute, toujours selon cette étude, que l'exercice in-basket semble être d'une grande efficacité, puisque cette technique permet d'observer plusieurs dimensions.

Tapernoux (1984) regroupe trois études selon deux sortes de fiabilité, soit l'objectivité et l'homogénéité. L'objectivité sert à démontrer «la concordance des évaluations des évaluateurs, les résultats étant indépendants de la personnalité de l'évaluateur» (Tapernoux, 1984: 383). D'autre part, l'homogénéité concerne «la relation entre les évaluations de la même dimension par différents exercices» (Tapernoux, 1984: 396). Les résultats de ces études se retrouvent au Tableau 8.

Tableau 8
Études de fiabilité du test in-basket

| Auteurs | Fiabilité (type) |
|-----------------------------------|-------------------|
| Bray et Grant (1966) | .92 (objectivité) |
| Hinrichs et Haanpera (1974, 1976) | .22 (homogénéité) |
| Neidig et coll. (1978) | .19 (homogénéité) |

(Inspiré de: Tapernoux, 1984)

2.4.2.2 Validité du test in-basket

Jusqu'à présent, les participants au test in-basket acceptent bien les résultats de ce dernier, car l'in-basket démontre un haut degré de validité (Frederiksen, 1966, 1962; Frederiksen, Saunders et Wand, 1957). De plus, l'utilisation de l'in-basket dans la sélection de dirigeants ou de superviseurs est habituellement justifiée sur la base de la validité. Les items de cet exercice représentent réellement les tâches d'un dirigeant à son emploi (Brostoff et Meyer, 1984; Meyer, 1970; Lopez, 1966). De plus, le test in-basket permet d'évaluer une variété d'habiletés, ce qui peut expliquer pourquoi 87 % des centres d'évaluation l'utilisent (Thornton, 1992; Gaugler et al., 1990). Roberts (1965) ajoute également que l'in-basket offre plus de flexibilité et de réalisme que les autres méthodes (Bishop, 1985).

Un certain nombre d'études (Thornton, 1992; Schippmann, Prien et Katz, 1990; Thornton III et Byham, 1982; Thompson, 1970; Cross, 1967) contribue à établir la validité du test in-basket pour prédire la performance à l'emploi. Il faut dire qu'à la lumière des informations recueillies, l'auteure de cette étude convient avec Tapernoux (1984) du peu de recherche sur la validité du test in-basket, même si ce test semble très utilisé dans les centres d'évaluation. Ceci peut s'expliquer puisque «la preuve de la validité du contenu est si évidente et le temps pour entraîner les évaluateurs si élevé que l'on renonce à toute étude» (Tapernoux, 1984: 388). De plus, le nombre de dimensions à évaluer est tellement grand que «cela impliquerait des effectifs très élevés pour pouvoir entreprendre une étude de validation sérieuse» (Tapernoux, 1984: 388). Le tableau suivant (Tableau 9) présente, selon Tapernoux (1984), les principales études de validité.

Tableau 9
Études de validité du test in-basket

| Auteurs | Validité / critère |
|------------------------------|---|
| Bray et Grant (1966) | <u>Échantillons universitaires</u> .55 note globale .35, .32, .32, .37 évolutions salaires <u>Échantillons non universitaires</u> .51 note globale .26, -.09, -.27 évolutions salaires |
| Wollowick et McNamara (1969) | .32 modification d'échelon hiérarchique |
| Bentz (1971) | .42 note globale .28 augmentation compensation Mdn = .28 évaluation du magasin sur 6 mois Mdn = .24 évaluations définitives du magasin |
| Huck (1974) | .69, .51 notes globales, candidats blancs et noirs |
| Grossner (1974) | Mdn r = .72 note sur trois critères comportementaux |

(Inspiré de: Tapernoux, 1984)

2.5 Conclusion

Les centres d'évaluation ont connu et connaissent encore une popularité indéfectible, car environ 3000 industries utilisent cette méthode aujourd'hui (Quick, 1990). Au fil des ans, cette méthode est apparue dans le monde de l'industrie, ensuite dans les entreprises, et vers les années 70, au sein du milieu scolaire. Certains auteurs affirment que le processus des centres d'évaluation compte parmi le développement majeur dans la psychologie du personnel au 20^e siècle (Thornton III et Byham, 1982).

La méthode des centres d'évaluation demeure une méthode complexe. Certains utilisateurs et/ou experts doivent relever le défi de trouver une méthode simplifiée en maintenant des résultats aussi prometteurs. Même les plus optimistes reconnaissent qu'aucune technique ne peut être reliée au prédicteur de comportement humain avec un très haut degré d'efficacité, mais la méthode des centres d'évaluation semble se rapprocher de cette efficacité (Tapernoux, 1984).

La méthode est encore loin d'atteindre la maturité ou l'utilisation maximale. Il reste beaucoup de développement à faire (Wendel et Sybouts, 1988). Pour l'organisation, connaître les habiletés d'un candidat signifie «choisir parmi les égaux, le meilleur, c'est-à-dire celui qui offre de meilleures garanties d'une administration efficace et efficiente» (Gouveia et Laurin, 1984: 49). Voilà d'où vient l'importance de sélectionner une méthode d'évaluation fiable et valide.

À la lumière des différentes études présentées, il semble que la fiabilité et la validité des centres d'évaluation ne peut être mise en doute. Il en est de même de la fiabilité et de la validité du test in-basket, malgré la rareté des études en la matière. La méthode des centres d'évaluation semble une méthode fiable et valide pour prédire les comportements des futurs gestionnaires (Thiele, 1988; Ehinger, 1986).

Dans le prochain chapitre, il sera question de la méthodologie complète de la présente étude.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

3.1 Introduction

Cette étude a pour but de vérifier s'il existe une différence au niveau des comportements administratifs, entre les étudiants qui ont suivi ou qui suivent présentement un programme de formation à distance en administration scolaire aux Seychelles et ceux qui n'ont pas suivi un tel programme de formation ou qui ont abandonné cette formation.

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche, il est divisé en six parties, soit: le choix de l'instrument, la préparation de l'instrument, le prétest, l'échantillonnage, la passation du test in-basket et le traitement statistique des données. Cette méthodologie est principalement inspirée des recherches de Thompson (1970) et de Moreau (1983).

3.2 Choix de l'instrument

D'après la revue de littérature élaborée au chapitre II de cette étude, il semble que l'in-basket soit la technique la plus appropriée pour évaluer les comportements administratifs (Tapernoux, 1984; Moreau, 1983; Byham, 1977; Meyer, 1970; Thompson, 1970). Cette technique simule les mêmes conditions que retrouve un administrateur dans son travail journalier; c'est-à-dire que l'in-basket est un exercice où le candidat est confronté à différentes situations, par le biais d'un certain nombre de papiers et notes qu'il doit traiter. Ces situations représentent les fonctions réelles d'un administrateur scolaire.

3.3 Préparation de l'instrument

Plusieurs étapes sont nécessaires pour la préparation de l'instrument in-basket. Ces étapes sont: la classification de l'emploi, l'identification des problèmes administratifs, l'établissement d'un cadre pour la simulation, le développement des items à partir des problèmes et finalement, la description des items.

3.3.1 Classification de l'emploi

Cette étude reprend les trois types d'habiletés identifiés chez un administrateur efficace, soit les habiletés techniques, humaines et conceptuelles (Katz, 1955). D'après Livingston et Davis (1955), le rôle d'un directeur d'école se divise en quatre fonctions majeures: l'amélioration du programme éducatif, le développement du personnel scolaire et des étudiants, le maintien de relations effectives avec le milieu, ainsi que le maintien des finances et des bâties. Suite à une entrevue non dirigée auprès de la directrice de la Section des écoles, et à l'aide de la description de tâches d'un directeur d'école aux Seychelles (Appendice 1), les quatre fonctions mentionnées ci-haut s'appliquent également au contexte seychellois.

Griffiths (1962) regroupe deux schémas pour former «une grille comprenant un axe vertical incluant les fonctions administratives et un axe horizontal représentant les trois domaines d'habiletés» (Moreau, 1983: 43). Le Tableau 10 montre les 12 cellules servant à classer les tâches administratives selon deux dimensions, soit les habiletés et les fonctions.

Tableau 10
Grille de Griffiths (1962) pour la classification
des tâches administratives

| <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Fonctions</div> <div style="margin-left: 10px;">Habilités</div> </div> | Techniques (T) | Humaines (H) | Conceptuelles (C) |
|--|-------------------|-----------------|----------------------|
| Programmes éducatifs (E) | ET | EH | EC |
| Développement du personnel scolaire et des étudiants (P) | PT | PH | PC |
| Relation avec le milieu (R) | RT | RH | RC |
| Maintien des finances et des bâties (F) | FT | FH | FC |

3.3.2 Identification des problèmes administratifs

L'identification des problèmes administratifs est une étape très importante pour l'exercice in-basket. La qualité de l'exercice dépend de la véracité et de la réalité des items présentés, par rapport aux problèmes réels surmontés par un directeur d'école dans son travail quotidien (Moreau, 1983).

Afin de recueillir différentes situations auxquelles un directeur d'école peut faire face quotidiennement, l'auteure a interviewé les six directrices d'école qui suivent présentement les cours de formation à distance en administration scolaire. Ces

directrices ne sont pas sélectionnées pour la passation du test in-basket, et ce, dans le but de préserver une certaine uniformité entre les différents candidats. Parmi ces écoles, le nombre d'étudiants variaient de 222 à 946 élèves (Appendice 2), ce qui permettait à l'auteure de recueillir des problèmes se retrouvant tant au niveau des petites, des moyennes que des écoles de grande dimension.

Tout d'abord, un questionnaire a été construit (Appendice 3) à titre de guide pour interviewer les directrices d'école. Le principe de l'entonnoir a été utilisé dans le déroulement de l'entrevue pour favoriser la confiance et une certaine ouverture avec la personne concernée. L'auteure a privilégié le style semi-directif dans le but d'obtenir des renseignements riches sur la spontanéité, les attitudes et le mode de pensée d'une directrice seychelloise. L'auteure devait toujours prendre en considération que cette étude se déroulait dans un contexte culturel et social différents.

Ces entrevues ont été enregistrées pour faciliter le décodage des problèmes soulevés. L'auteure écoutait l'enregistrement, afin de résumer chaque problème et les classer dans la grille de Griffiths (1962). L'étape suivante consistait à additionner tous les items dans chacune des cellules et ramener le grand total à 25, par la règle de trois, afin d'effectuer une distribution qui reflète la réalité (Tableau 11). Ensuite, les items étaient construits à partir du nombre établi pour chacune des cellules. La directrice de la Section des écoles a vérifié le réalisme des items construits tant au niveau du vocabulaire choisi que du contenu des situations.

Tableau 11

**Nombre d'items développés dans chacune des cellules
de la grille selon les types d'habiletés et de fonctions**

| Fonctions \ Habiletés | Techniques (T) | Humaines (H) | Conceptuelles (C) | Total |
|---|---------------------------|-------------------------|------------------------------|--------------|
| Programmes éducatifs (E) | 2 | 2 | 1 | 5 |
| Développement du personnel scolaire et des étudiants (P) | 2 | 10 | 1 | 13 |
| Relation avec le milieu (R) | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Maintien des finances et des bâtisses (F) | 1 | 1 | 1 | 3 |
| T o t a l | 7 | 14 | 4 | 25 |

3.3.3 Cadre de la simulation

La fabrication du cadre de la simulation a demandé beaucoup de recherche et de vérification auprès du personnel de la Section des écoles, afin de recréer tous les éléments réalistes d'une école seychelloise. Tout d'abord, l'auteure a consulté les dossiers de chaque école pour recueillir le maximum d'informations, soit le nom des membres du personnel, le nombre d'employés, les différents postes occupés et le nombre d'élèves par niveau. Tous ces renseignements ont servi à établir une moyenne et à simuler une école type. L'auteure a choisi l'école de Baie Ste-Anne

comme référence, puisque celle-ci représente une école de dimension moyenne aux Seychelles, soit 613 élèves.

Après avoir constitué le cadre de la simulation, celui-ci a été présenté à la directrice de la Section des écoles et son assistante pour une vérification approfondie. L'auteure a modifié quelque peu le cadre, suite aux suggestions apportées. Lors du prétest, les participantes ont aussi formulé des commentaires dans le but d'améliorer le cadre de la simulation.

Au moment de la passation du test in-basket, l'auteure a distribué à chaque participant l'enveloppe «informations générales». Cette enveloppe renfermait toutes les informations pertinentes pour saisir le cadre de la simulation. Un document expliquait que chaque sujet jouait le rôle de madame Eveline Confiance, directrice de l'école Belle Lune, dans le district de Berthier. Ce document présentait également la structure organisationnelle de l'école, soit la liste du personnel avec une brève description pour chacun et le nombre d'élèves par niveau. Il y avait d'autres documents à l'intérieur de cette enveloppe, soit: l'organigramme du ministère de l'Éducation de la République des Seychelles, l'agenda de mars 1992 et la description de tâches d'un directeur d'école (Appendice 4). Ces documents donnaient tous les renseignements nécessaires pour comprendre le contexte dans lequel le sujet devrait répondre aux différents items de l'in-basket.

3.3.4 Développement des items

Pour cette étude, l'item était un incident qui décrit un événement qui compose un élément du test in-basket. Par exemple, lors des entrevues avec les directrices d'école, quelques-unes ont mentionné la difficulté qu'elles rencontraient vis-à-vis de certains élèves malpropres. Ce problème, comme l'illustre la Figure 1, est d'abord classé dans la grille des 12 cellules, soit dans la case «PH» développement du personnel scolaire et des étudiants (P), au niveau des habiletés humaines (H). Par la suite ce problème était transformé en item.

3.3.5 Description des items

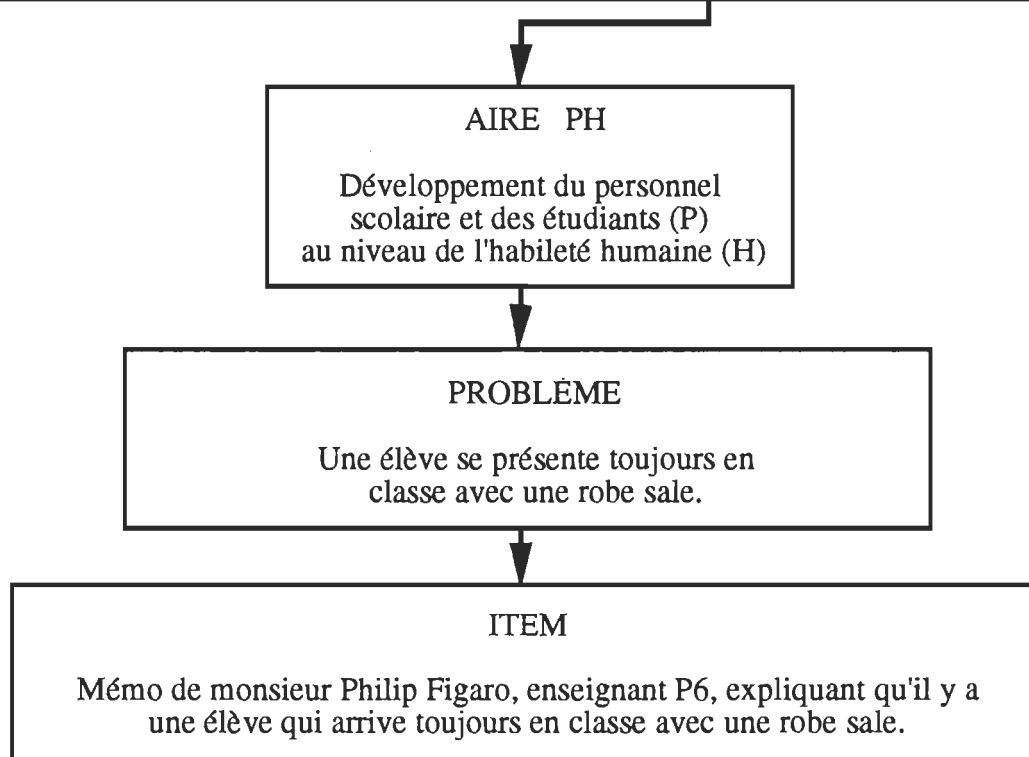
Chaque item est fabriqué à partir des étapes de ce processus. Le test in-basket de cette étude est composé de 25 items. Le Tableau 12 présente une brève description de ces items en identifiant le type de problème pour chacun d'eux, soit:

| | |
|--|----|
| - Programme éducatif - techniques..... | ET |
| - Programme éducatif - humaines..... | EH |
| - Programme éducatif - conceptuelles | EC |
| - Développement du personnel scolaire et des étudiants -techniques | PT |
| - Développement du personnel scolaire et des étudiants - humaines | PH |
| - Développement du personnel scolaire et des étudiants - conceptuelles ... | PC |
| - Relation avec le milieu - techniques | RT |
| - Relation avec le milieu - humaines | RH |

Figure 1

**Étapes du processus de la conception des items de l'in-basket
inspirées de Hemphill, Griffiths et Frederiksen (1962)**

| Fonctions \ Habiletés | Techniques (T) | Humaines (H) | Conceptuelles (C) |
|---|-------------------|-----------------|----------------------|
| Programmes éducatifs (E) | ET-2 | EH-2 | EC-1 |
| Développement du personnel scolaire et des étudiants (P) | PT-2 | PH-10 | PC-1 |
| Relation avec le milieu (R) | RT-2 | RH-1 | RC-1 |
| Maintien des finances et des bâtisses (F) | FT-1 | FH-1 | FC-1 |



- Relation avec le milieu - conceptuelles. RC
- Maintien des finances et des bâtisses - techniques FT
- Maintien des finances et des bâtisses - humaines..... FH
- Maintien des finances et des bâtisses - conceptuelles FC

Tableau 12
Description des items et type de problème

| Item | Description | Type de problème |
|------|---|------------------|
| 1 | Mémo de la préposée à l'administration: absences répétées d'une enseignante. | PH |
| 2 | Lettre du chef de police: absence du gardien de sécurité de l'école. | PH |
| 3 | Mémo d'une préposée à l'entretien: plainte de sa collègue. | PH |
| 4 | Mémo d'un enseignant : problème avec une élève. | PH |
| 5 | Lettre de la présidente de l'Association des parents et des enseignants: démission. | RH |
| 6 | Mémo d'une enseignante: tapage classe voisine. | PH |

Description des items et type de problème (suite)

| Item | Description | Type de problème |
|------------------|--|------------------|
| 7 | Mémo d'un enseignant: absence prolongée d'un élève. | PH |
| 8 | Circulaire de la Section mathématiques: nouveaux livres. | ET |
| 9 | Lettre de la Section des écoles: poste vacant. | PT |
| 10 | Mémo d'un enseignant: problèmes de discipline. | EH |
| 11 | Lettre de la Division des affaires sociales: comportement d'un élève. | RT |
| 12 | Mémo d'une enseignante: cigarette de drogue dans le sac d'école d'un élève. | PH |
| 13 | Mémo de la préposée à la bibliothèque: relation entre une élève et le préposé au laboratoire des sciences. | PH |
| 14 - A 14 - B | Mémo de la Section des écoles: promotion automatique. Copie de la lettre de la Ministre. | EC |
| 15 | Mémo de la coordonnatrice: plainte d'un parent au sujet d'une enseignante. | RT |

Description des items et type de problème (suite)

| Item | Description | Type de problème |
|--------|--|------------------|
| 16 | Lettre du président du district: implication pour la fête des enfants. | RC |
| 17 | Lettre de la Clinique de Berthier, section dentaire: causerie avec les enfants. | EH |
| 18 | Mémo de la responsable de la crèche: problème de communication. | FT |
| 19 | Lettre de la Section des écoles: visite de trois directrices d'écoles de l'Australie. | ET |
| 20 | Mémo d'une enseignante: difficultés pour faire apprendre les tables de multiplication. | PT |
| 21 - A | Mémo de la Section des écoles: absences des enseignants. | PC |
| 21 - B | Copie de la lettre de la Ministre. | |
| 22 | Lettre d'un parent: désire rencontrer la directrice d'école. | PH |
| 23 | Lettre de la Section planning: vérification des bâtiments. | FC |
| 24 | Mémo d'une enseignante: malpropreté des toilettes. | FH |

Description des items et type de problème (suite)

| Item | Description | Type de problème |
|------|--|------------------|
| 25 | Mémo d'une enseignante: difficulté avec la préposée à l'entretien versus punition de son enfant. | PH |

3.4 Prétest

Afin de vérifier le réalisme et la compréhension des items dans le contexte seychellois, la directrice de la Section des écoles a d'abord vérifié la première version du test in-basket. Certains correctifs mineurs ont été réalisés suite aux suggestions apportées.

Puis, le 4 mars 1992, quatre anciennes enseignantes et/ou directrices d'école se sont soumises au test in-basket. Parmi celles-ci, une personne a obtenu le certificat de premier cycle en administration scolaire en 1989, deux personnes suivent présentement cette formation et la dernière personne n'a jamais suivi ces cours. Initialement, le temps alloué pour répondre aux 30 items était de trois heures. Suite à ce prétest et aux discussions avec ces personnes, le nombre d'items est passé de 30 à 25 et le temps alloué a été augmenté de 30 minutes. De plus, certains items ont été modifiés pour refléter davantage la réalité seychelloise.

3.5 Échantillonnage

Tout d'abord une brève description s'impose concernant le programme de formation à distance offert aux Seychelles. Le programme comporte dix cours de 15 modules chacun. Les titres de ces cours sont: les principes de gestion scolaire, la prise de décision en administration scolaire, les aspects humains de la gestion scolaire, l'administration de la vie étudiante, l'administration de l'enseignement, l'administration du personnel scolaire, l'administration des relations école-milieu, les questions spéciales en administration scolaire, l'étude de cas en administration scolaire et finalement les activités de synthèse.

Les responsables de ce programme proposaient de réaliser trois séries de modules en un an. À chaque trimestre, ils présentaient d'abord la série de 15 modules aux autorités seychelloises et apportaient les modifications nécessaires. Durant les 15 semaines suivantes, les participants à cette formation devaient effectuer des études et des travaux personnels et de groupe reliés aux modules. À chaque semaine, les participants se réunissaient par petits groupes, et une fois par mois, ils rencontraient le coordonnateur local pour des précisions théoriques et/ou des échanges d'opinions. Une fois le trimestre terminé, un des professeurs de l'UQTR affecté à ce programme de formation se rendait aux Seychelles pour une session intensive de 30 heures, afin d'analyser les difficultés rencontrées, d'évaluer le travail réalisé et de présenter la prochaine série de modules pour le trimestre suivant. Le canevas du programme de formation à distance est demeuré sensiblement le même tant pour le premier groupe gradué en 1989 et composé uniquement de directeurs d'école que du

deuxième groupe composé de coordonnateurs et d'enseignants qui suivent présentement la formation (Laurin et Jomphe, 1989).

Au total, 31 personnes ont suivi ou suivent présentement la formation en administration scolaire. De ce nombre, huit personnes ne peuvent être convoquées pour le test in-basket, puisque six d'entre elles ont été interviewées antérieurement et deux autres personnes ne travaillent plus directement pour les écoles. Donc, 23 personnes ont été convoquées pour réaliser le test in-basket. Pour obtenir un nombre équivalent soit 22 personnes, le reste des directeurs (huit personnes) et des coordonnateurs (sept personnes) ont été convoqués; ces derniers ont soit suivi quelques cours et les ont abandonnés ou n'ont jamais suivi de cours. Afin de combler la différence, la directrice de la section des écoles a choisi, de façon subjective, sept enseignants. Les critères étaient d'abord la connaissance du français écrit, n'avoir jamais suivi la formation à distance et avoir démontré des habiletés à devenir coordonnateur et/ou directeur d'école.

Avec cet échantillonnage de 45 personnes, le groupe a été divisé en deux parties pour la passation du test in-basket. Cela a été nécessaire afin de faciliter la mise en disponibilité du personnel et par le fait même, d'assurer un haut taux de participation. Le premier groupe rassemblait uniquement des directeurs d'école, tandis que le deuxième se composait de coordonnateurs et d'enseignants. Parmi le groupe des directeurs, 11 personnes ont obtenu leur certificat de premier cycle en administration scolaire en 1989 et huit personnes ont suivi quelques cours et les ont abandonnés ou n'ont jamais suivi de cours. Une personne dans ce groupe travaille présentement comme enseignante, mais l'année dernière elle était directrice. En

1993, elle reprendra son poste de directrice. C'est pour cette raison qu'elle a été classé avec le groupe de directeurs.

Le deuxième groupe se composait de neuf coordonnateurs et de trois enseignants qui suivent la formation en administration scolaire depuis 1990. Ils obtiendront leur certificat en décembre 1992. De plus, il y a sept coordonnateurs et sept enseignants qui n'ont pas suivi la formation et qui se retrouvent dans ce groupe. Le Tableau 13 (page suivante) illustre le nombre de sujets pour chacune des catégories.

Le 13 février 1992, la directrice de la Section des écoles a envoyé une lettre aux 45 sujets choisis pour les aviser qu'ils seront prochainement sollicités pour participer à un test in-basket (Appendice 5).

Le 25 février 1992, l'auteure a convoqué par écrit le groupe des directeurs pour le mercredi 18 mars 1992 à 8h30 et le groupe des coordonnateurs et des enseignants pour le jeudi 19 mars 1992 à 8h30 (Appendice 6). Lors de cet envoi, les sujets ont reçu également des explications au sujet de l'exercice in-basket (Appendice 7).

Le 11 mars 1992, l'auteure a expédié une lettre de rappel à chaque sujet, pour s'assurer d'une forte participation (Appendice 8). Un total de 37 personnes se sont présentés au test in-basket, soit un taux de participation de 82 %.

Tableau 13

Nombre de sujets selon le degré de formation et le statut

| <div>Formation</div> <div>Statut</div> | Ont obtenu le certificat | | Ont suivi quelques cours et les ont abandonnés | | Suivent présentement les cours | | N'ont jamais suivi de cours | | Total | |
|--|--------------------------|---------------|--|---------------|--------------------------------|---------------|-----------------------------|---------------|-------------|---------------|
| | Convocation | Participation | Convocation | Participation | Convocation | Participation | Convocation | Participation | Convocation | Participation |
| Directeur | 11 | 11 | 3 | 2 | Ø | Ø | 5 | 2 | 19 | 15 |
| Coordonnateur | Ø | Ø | 4 | 4 | 9 | 8 | 3 | 1 | 16 | 13 |
| Enseignant | Ø | Ø | Ø | Ø | 3 | 2 | 7 | 7 | 10 | 9 |
| Total | 11 | 11 | 7 | 6 | 12 | 10 | 15 | 10 | 45 | 37 |

3.6 Passation du test in-basket

Lors de la journée du test in-basket, les participants ont complété un questionnaire d'identification afin de connaître les caractéristiques personnelles de chacun (Appendice 9). Ensuite, l'auteure a expliqué le déroulement, (de 8h30 à 8h45), explication du fonctionnement et vérification du contenu des quatre enveloppes. Présentation du contenu de la première enveloppe, qui renfermait les «informations générales». Le participant retrouvait dans la deuxième les «fournitures de bureau» (10 petites enveloppes, 25 trombones, 10 petites feuilles mémos, 10 grandes feuilles mémos, 10 feuilles avec papier en-tête de l'école, 15 feuilles blanches). Les 25 items de l'in-basket étaient dans l'enveloppe «IN» (Appendice 10). Lorsque le candidat avait répondu à un item, il devait l'insérer dans la quatrième enveloppe appelée «OUT». De 8h45 à 11h15, temps alloué pour répondre aux 25 items. De 11h15 à 12h00 description et explication des actions posées pour chaque item (Appendice 11).

3.7 Construction de la grille d'évaluation

En premier lieu, l'auteure avait décidé d'utiliser la grille de correction de Moreau (1983) pour évaluer les différentes dimensions du test in-basket. Après la correction de sept tests, l'auteure s'est aperçue que certaines dimensions de cette grille n'étaient pas adaptées à ce test in-basket. Quelques recherches supplémentaires se sont avérées nécessaires pour pallier à cette situation. Suite à la lecture de différents tests in-baskets et de leurs grilles d'évaluation (Bishop, 1985; Moreau, 1983; Department

of Consumer Protection In-basket, 1975; Carlton et Brault, 1971; Thompson, 1970), l'auteure a élaboré une synthèse en indiquant les points communs de chacune de ces études. À la lumière de cette cueillette d'informations, la grille d'évaluation a été améliorée. Afin de valider cette grille (Appendice 12), cinq tests in-basket ont été corrigés.

L'auteure a fait la correction des 37 tests in-basket à partir de cette grille d'évaluation améliorée et a compilé les résultats de chaque participant sur le tableau-synthèse élaboré pour cette étude (Appendice 13).

3.8 Conclusion

Ce chapitre a présenté la méthodologie de l'étude. Cette méthodologie comprenait le choix de l'instrument approprié pour la présente étude, les principales étapes de la préparation du test in-basket, le prétest visant une efficacité optimale de l'instrument utilisé, les caractéristiques des sujets constituant l'échantillonnage de l'étude, la description de la méthode et du matériel utilisé lors de la passation du test et enfin, le traitement statistique des données.

Le prochain chapitre, intitulé «résultats de l'étude et analyse», constituera le noyau de ce travail. Les résultats de cette étude seront présentés et analysés en fonction des questions de recherche.

CHAPITRE IV
RÉSULTATS DE L'ÉTUDE ET ANALYSE

4.1 Introduction

Ce chapitre présente les résultats de l'étude et leur analyse, en rapport avec les questions de recherche déjà présentées au chapitre I, soit:

- Est-ce que les cours en administration scolaire offerts par l'Université du Québec à Trois-Rivières, dans le cadre de la formation à distance, permettent le développement des habiletés administratives des Seychellois?
- D'une façon plus particulière, existe-t-il une différence entre les étudiants ayant reçu une formation et ceux qui n'ont pas suivi la formation à distance?

4.2 Présentation des résultats

Tout d'abord, la compilation des résultats s'est effectuée à l'aide de la grille d'observation des dimensions, conçue pour cette étude, telle que présentée au chapitre III. Pour chaque item, l'auteure a observé 30 dimensions. Un symbole «+» était inscrit pour signifier une indication positive de la part du sujet, de cette façon un maximum d'indications positives a été établi pour chaque groupe de dimensions soit: communication 100, planification - organisation 175, prise de décision 75, direction 250, contrôle 100, pour obtenir un grand total de 700 indications positives.

Il faut mentionner que les dimensions «nombre de mots estimés» (#1) et «nombre d'items omis» (#6) ne se comptabilisaient pas au même titre que les autres dimensions. L'auteure a calculé le nombre de mots pour chaque item. Elle indiquait

dans la grille le chiffre correspondant au nombre de mots, selon cette échelle: 0 = rien écrit, 1 = 1 à 6 mots, 2 = 7 à 15 mots, 3 = 16 à 40 mots, 4 = 41 à 100 mots, 5 = 101 à 200 mots, 6 = 201 mots et plus. Par la suite, une moyenne était faite pour connaître une réponse typique du sujet. Au niveau du nombre d'items omis, l'auteure indiquait «9» dans la grille pour un item non entrepris, c'est-à-dire que le sujet ne faisait aucun effort pour l'analyser. Ensuite, le nombre de «9» était additionné. Ainsi, ces deux dimensions «nombre de mots estimés et nombre d'items omis» ne sont pas incluses dans le total. Celles-ci donnent toutefois des informations supplémentaires.

Après la passation du test in-basket, chaque sujet complétait une grille pour expliquer les actions posées, et ce, pour chacun des 25 items. Cette étape était réalisée toujours selon la grille présentée dans le chapitre précédent. Cette dernière permettait de valider et/ou de saisir davantage l'intention du sujet.

À titre d'exemple, le Tableau 14 présente la grille d'observation des dimensions du sujet «K». Ce tableau indique que le sujet utilise une forme de communication à 27 reprises, soit en écrivant (20) ou en face à face (7). Eu égard à la planification et l'organisation, le sujet compte 35 indications positives. Il réalise et/ou planifie surtout ses actions dans l'immédiat (21). Au niveau de la prise de décision, le sujet décide d'une procédure à suivre à quatre reprises et décide d'une action finale à six occasions. En ce qui concerne le groupe de dimensions «direction», le sujet donne surtout des directives et/ou suggestions (9). À huit reprises, il démontre une certaine courtoisie avec le personnel. Par conséquent, la dimension contrôle s'avère pratiquement inexistante, c'est-à-dire qu'il utilise un échéancier à une seule reprise.

Tableau 14

Relation entre les 25 items du test in-basket et les 30 dimensions observées
Exemple: Le sujet «K»

| GRILLE D'OBSERVATION DES DIMENSIONS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| Communication | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | Total |
| 1 | Nombre de mots estimés | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | | 4 | 3 | | 3 | | 3 | | 3 |
| 2 | Communique en écrivant | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | | + | | | + | | + | | 20 |
| 3 | Clarté et forme de la communication écrite | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Ø |
| 4 | Communique face à face | + | | + | | | | | | | + | | + | | | | + | | | | + | | + | | | | 7 |
| 5 | Communique par téléphone | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Ø |
| Sous total | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 27 |
| Planification - organisation | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | Total |
| 6 | Nombre d'items omis | | | | | | | | | | | | | | | | | | 9 | | | 9 | | | | 9 | 3 |
| 7 | Prévoit des activités mais ne les planifie pas dans le temps | + | | | | | + | + | | | + | | + | + | | | | | | | | | | | | | 6 |
| 8 | Travail réalisé ou planifié dans l'immédiat | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | | + | + | | + | | + | | 21 |
| 9 | Travail planifié dans les deux semaines suivantes | | | + | | | | | | | | | | | | | + | + | | | + | | + | | | | 5 |
| 10 | Solutions de rechange et obstacles à prévoir | | + | | | | | | | | | | | | | | | + | | | | | | | | | 2 |
| 11 | Indique des priorités | | | | | | | | | | | | | | | | + | | | | | | | | | | 1 |
| 12 | Met l'item en relation avec le matériel fourni | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Ø |
| 13 | Organisation du matériel | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Ø |
| Sous total | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 35 |

Relation entre les 25 items du test in-basket et les 30 dimensions observées (suite)

Exemple: Le sujet «K»

| GRILLE D'OBSERVATION DES DIMENSIONS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| Prise de décision | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | Total |
| 14 | Remet une décision à plus tard | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Ø |
| 15 | Décide d'une procédure à suivre | + | | | | | | | | | | | | + | + | | | | | | | | + | | | | 4 |
| 16 | Décide d'une action finale | | | | + | + | | | + | | | + | | | | + | | | | | | | | + | | | 6 |
| Sous total | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 10 |
| Direction | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | Total |
| 17 | Donne de l'information | | + | + | | | + | + | + | | | | | | | | | | | + | + | | + | | | | 8 |
| 18 | Demande de l'information, opinion ou avis | | | | | | | | | | | | + | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| 19 | Discute avec une personne | | | + | | | | | | | + | | | | | | + | | | | | | + | | | | 4 |
| 20 | Donne des directives et/ou suggestions | + | | | + | | + | + | | | | + | + | + | | + | | | | | + | | | | | | 9 |
| 21 | Donne des explications | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Ø |
| 22 | Délègue avec contrôle préalable | | | | | | | | | + | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| 23 | Délègue complètement | | | | | | | | | | | | | | | | | | | + | | | | | | | 1 |
| 24 | Courtoisie avec le personnel | | | + | | | + | + | | + | | | + | + | | + | | | | | | | | | + | | 8 |
| 25 | Courtoisie avec les pairs, supérieurs, personnes externes | | + | | | + | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| 26 | Apprécie le travail bien fait. | | | | + | + | + | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| Sous total | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 37 |

Relation entre les 25 items du test in-basket et les 30 dimensions observées (suite)

Exemple: Le sujet «K»

| GRILLE D'OBSERVATION DES DIMENSIONS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|----|-------|--|
| | Contrôle | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | Total | |
| 27 | S'assure d'être au courant des opérations | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Ø | |
| 28 | Utilise un échéancier | + | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | |
| 29 | Contrôle le travail | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Ø | |
| 30 | Prévoit des moyens de contrôle pour lui-même | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Ø | |
| Sous total | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | |
| Remarques: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sous totaux | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Communication | | | | | | | | | | | | | | (maximum = 100) | | | | | | | | | | 27 | | | | |
| Planification - organisation | | | | | | | | | | | | | | (maximum = 175) | | | | | | | | | | 35 | | | | |
| Prise de décision | | | | | | | | | | | | | | (maximum = 75) | | | | | | | | | | 10 | | | | |
| Direction | | | | | | | | | | | | | | (maximum = 250) | | | | | | | | | | 37 | | | | |
| Contrôle | | | | | | | | | | | | | | (maximum = 100) | | | | | | | | | | 1 | | | | |
| T O T A L | | | | | | | | | | | | | | (maximum = 700) | | | | | | | | | | 110 | | | | |

En résumé, le sujet a obtenu les résultats suivant: communication 27/100 (27 %), planification - organisation 35/175 (20 %), prise de décision 10/75 (13 %), direction 37/250 (15 %), contrôle 1/100 (1 %), pour un total de 110/700 (16 %).

Le Tableau 15 présente quant à lui la synthèse des résultats des 37 sujets. La deuxième colonne indique le nombre d'items auxquels le sujet répond. Les autres colonnes présentent les résultats obtenus pour chacun des groupes de dimensions, soit la communication, la planification et l'organisation, la prise de décision, la direction, le contrôle.

4.3 Analyse des résultats

L'auteure a utilisé la moyenne pour analyser les résultats. L'échantillonnage de cette étude se compose de l'ensemble des personnes (31) qui ont suivi ou suivent présentement la formation en administration scolaire, à l'exception de huit personnes. Parmi ces dernières, six d'entre elles ont été interviewées ultérieurement au sujet du test in-basket et deux autres personnes ne travaillant plus directement pour les écoles.

Pour répondre aux questions de recherche, le Tableau 16 a été dressé. Il représente la moyenne des résultats au test in-basket, selon les degrés de formation. Pour obtenir cette moyenne, l'ensemble des résultats obtenus a été additionné et divisé par le nombre de sujet ayant le même degré de formation. Afin de comparer les moyennes sur une même base, cette dernière a été ramenée en pourcentage.

Tableau 15

Résultats de chacun des sujets au test in-basket, selon
le nombre d'indicateurs obtenus pour chacun
des groupes de dimensions

| Sujet | Nombre d'items répondus | Dimensions | | | | | Total |
|----------|-------------------------------|--------------------|-------------------------------|----------------------|-----------|----------|-------|
| | | Communi- cation | Planification organisation | Prise de décision | Direction | Contrôle | |
| <i>A</i> | 25 | 35 | 50 | 8 | 62 | 5 | 160 |
| <i>B</i> | 24 | 22 | 59 | 8 | 49 | 7 | 145 |
| <i>C</i> | 21 | 31 | 37 | 7 | 60 | ø | 135 |
| <i>D</i> | 20 | 23 | 44 | 9 | 56 | ø | 132 |
| <i>E</i> | 21 | 32 | 37 | 12 | 44 | 1 | 126 |
| <i>F</i> | 21 | 20 | 58 | 2 | 38 | 6 | 124 |
| <i>G</i> | 22 | 31 | 45 | 6 | 36 | ø | 118 |
| <i>H</i> | 18 | 29 | 35 | 7 | 44 | 1 | 116 |
| <i>I</i> | 25 | 20 | 54 | 3 | 36 | 2 | 115 |
| <i>J</i> | 18 | 20 | 38 | 11 | 44 | ø | 113 |
| <i>K</i> | 22 | 27 | 35 | 10 | 37 | 1 | 110 |
| <i>L</i> | 21 | 27 | 31 | 4 | 33 | 3 | 98 |

**Résultats de chacun des sujets au test in-basket, selon
le nombre d'indicateurs obtenus pour chacun
des groupes de dimensions (suite)**

| Sujet | Nombre d'items répondus | Dimensions | | | | | Total |
|----------|-------------------------------|--------------------|-------------------------------|----------------------|-----------|----------|-------|
| | | Communi- cation | Planification organisation | Prise de décision | Direction | Contrôle | |
| <i>M</i> | <i>15</i> | 24 | 25 | 9 | 36 | 1 | 95 |
| <i>N</i> | <i>25</i> | 21 | 34 | 9 | 23 | 5 | 92 |
| <i>O</i> | <i>14</i> | 20 | 24 | 4 | 34 | ø | 82 |
| <i>P</i> | <i>14</i> | 21 | 26 | 3 | 25 | 7 | 82 |
| <i>Q</i> | <i>10</i> | 18 | 20 | 8 | 34 | 1 | 81 |
| <i>R</i> | <i>12</i> | 20 | 20 | 7 | 33 | ø | 80 |
| <i>S</i> | <i>13</i> | 23 | 20 | 7 | 28 | ø | 78 |
| <i>T</i> | <i>14</i> | 25 | 19 | 3 | 29 | 1 | 77 |
| <i>U</i> | <i>14</i> | 19 | 25 | 9 | 24 | ø | 77 |
| <i>V</i> | <i>11</i> | 17 | 27 | 4 | 28 | 1 | 77 |
| <i>W</i> | <i>23</i> | 14 | 36 | 2 | 17 | 4 | 73 |
| <i>X</i> | <i>10</i> | 13 | 25 | 4 | 27 | ø | 69 |
| <i>Y</i> | <i>10</i> | 12 | 29 | 3 | 24 | ø | 68 |

**Résultats de chacun des sujets au test in-basket, selon
le nombre d'indicateurs obtenus pour chacun
des groupes de dimensions (suite)**

| Sujet | Nombre d'items répondus | Dimensions | | | | | Total |
|-----------|-------------------------------|--------------------|-------------------------------|----------------------|-----------|----------|-------|
| | | Communi- cation | Planification organisation | Prise de décision | Direction | Contrôle | |
| <i>Z</i> | <i>12</i> | 7 | 34 | 2 | 20 | 3 | 66 |
| <i>AA</i> | <i>24</i> | 9 | 37 | 4 | 15 | 1 | 66 |
| <i>AB</i> | <i>11</i> | 18 | 23 | 5 | 19 | ø | 65 |
| <i>AC</i> | <i>9</i> | 13 | 21 | 3 | 25 | 2 | 64 |
| <i>AD</i> | <i>9</i> | 18 | 14 | 6 | 18 | ø | 56 |
| <i>AE</i> | <i>12</i> | 12 | 18 | 2 | 21 | 1 | 54 |
| <i>AF</i> | <i>9</i> | 14 | 15 | 4 | 15 | 4 | 52 |
| <i>AG</i> | <i>8</i> | 9 | 15 | 2 | 21 | ø | 47 |
| <i>AH</i> | <i>20</i> | 6 | 22 | 3 | 4 | ø | 35 |
| <i>AI</i> | <i>6</i> | 10 | 8 | 4 | 13 | ø | 35 |
| <i>AJ</i> | <i>6</i> | 9 | 9 | 3 | 11 | ø | 32 |
| <i>AK</i> | <i>5</i> | 9 | 13 | 1 | 7 | 1 | 31 |
| Total | 574 | 698 | 1082 | 198 | 1090 | 58 | 3126 |
| Moyenne | 15.5 | 18.9 | 29.2 | 5.3 | 29.4 | 1.6 | 84.5 |
| Minimum | 5 | 6 | 8 | 1 | 4 | ø | 31 |
| Maximum | 25 | 35 | 59 | 12 | 62 | 7 | 160 |

Il faut mentionner que la catégorie des sujets qui suivent présentement les cours terminent leur certificat cette année. Ils sont maintenant à leur dernier cours du certificat de premier cycle en administration scolaire.

Tableau 16

Moyenne des résultats pour chacun des groupes de dimensions au test in-basket regroupés par degré de formation

| Degré de formation Groupes de dimensions | Ont obtenu le certificat | | Ont suivi quelques cours et les ont abandonnés | | Suivent présentement les cours | | N'ont jamais suivi de cours | |
|---|--------------------------|---------------|--|---------------|--------------------------------|--------------|-----------------------------|---------------|
| | Moyenne | % | Moyenne | % | Moyenne | % | Moyenne | % |
| Communication | 21.5/100 | 21.5 % | 18/100 | 18 % | 16.2/100 | 16.2 % | 19.2/100 | 19.2 % |
| Planification - organisation | 34.3/175 | 19.6 % | 31.1/175 | 17.8 % | 23.5/175 | 13.4 % | 28.3/175 | 16.2 % |
| Prise de décision | 6.5/75 | 8.7 % | 4.7/75 | 6.3 % | 4.4/75 | 5.9 % | 5.5/75 | 7.3 % |
| Direction | 34.7/250 | 13.9 % | 27.5/250 | 11 % | 22.4/250 | 9 % | 31.9/250 | 12.8 % |
| Contrôle | 2/100 | 2 % | 1.8/100 | 1.8 % | 1.3/100 | 1.3 % | 1.1/100 | 1.1 % |
| T o t a l | 99/700 | 14.1 % | 83.1/700 | 11.9 % | 67.8/700 | 9.7 % | 86/700 | 12.3 % |

De façon générale, il semble que le groupe de dimensions obtenant le plus haut pourcentage et ce, pour tous les degrés de formation, est le groupe de dimensions «communication», avec 21,5 %, 18 %, 16,2 % et 19,2 %. Ceci peut s'expliquer

par le fait que le contexte du test in-basket encourage la communication, surtout la communication écrite. Au niveau du résultat le plus bas, le même phénomène se produit, c'est-à-dire que le groupe de dimensions «contrôle» se retrouve au dernier rang dans tous les degrés de formation. Les résultats se lisent comme suit: 2 %, 1,8 %, 1,3 % et 1,1 %. Il semble que les administrateurs seychellois interrogés accordent peu d'importance au contrôle. Il faut mentionner que selon la culture seychelloise, la notion d'autorité semble omniprésente, c'est-à-dire que les subordonnés se réfèrent très souvent à leur supérieur pour faire approuver leur action. Il est alors possible que le contrôle soit chose acquise pour les Seychellois. Les directeurs n'ont pas besoin de s'assurer d'être au courant des opérations ou encore de contrôler le travail, puisque c'est déjà une norme implicite au sein de l'organisation.

Au niveau des cours de premier cycle en administration scolaire, est-ce que la notion «contrôle» est traitée avec la même importance que les autres groupes de dimensions, soit la communication, la planification et l'organisation, la prise de décision et la direction? En effet, la liste des cours offerts dans ce programme (principes de gestion scolaire, prise de décision en administration scolaire, aspects humains de la gestion scolaire, administration de la vie étudiante, administration de l'enseignement, administration du personnel scolaire, administration des relations école-milieu, questions spéciales en administration scolaire, étude de cas en administration scolaire, activités de synthèse) ne semble pas démontrer que la notion «contrôle» soit aborder de façon systématique.

Au niveau des autres groupes de dimensions, peu importe le degré de formation des participants, la planification et l'organisation se classent au deuxième rang. Vient ensuite la direction. La prise de décision se retrouve au quatrième rang. Il semble donc que le degré de formation influence peu le rang de chacun des groupes de dimensions.

Selon le résultat global, les sujets ayant obtenu un certificat se classent au premier rang avec une moyenne de 14,1 %. En observant chaque groupe de dimensions, ces derniers obtiennent une légère avance sur les autres sujets. Ces résultats corroborent les conclusions de Graig (1990), qui démontrent que les personnes qui participent à une formation obtiennent une note supérieure à ceux qui ne suivent pas de formation.

Par contre, les sujets qui suivent présentement les cours se classent au dernier rang avec une moyenne de 9,7 %. De plus, il existe une plus grande différence entre ce groupe et ceux qui n'ont jamais suivi de cours (2,6 %), qu'avec le groupe ayant obtenu le certificat et ceux n'ayant jamais suivi de cours (1,8 %).

Moreau (1983) a démontré dans son étude qu'il n'existait pas de relation significative entre les résultats académiques et les résultats au test in-basket. Il en était ainsi de la relation entre le nombre de cours suivi à la maîtrise en éducation et les résultats au test in-basket. Il semble que la présente étude arrive aux mêmes résultats que Moreau (1983).

Pourquoi les sujets (huit coordonnateurs et deux enseignants) qui suivent présentement les cours se classent au dernier rang avec une moyenne de 9,7 %? Tandis que les sujets (quatre directeurs, cinq coordonnateurs et sept enseignants) qui n'ont jamais suivi de cours ou qui ont suivi quelques cours et les ont abandonnés se classent au deuxième et troisième rang (12,3 % et 11,9 %). À la lumière d'autres études, quelques éléments de réponses peuvent être suggérés à cette question.

Robinson et Robinson (1989) affirment que pour vérifier les changements de comportements suite à un programme de formation, il faut d'abord vérifier si l'employé utilise les nouvelles techniques développées lors de la formation et si le milieu de travail encourage et soutient l'utilisation de ces nouvelles techniques. Rackham (1979) va jusqu'à dire qu'à la fin d'un programme de formation, 87 % des nouvelles techniques apprises par les participants sont susceptibles de disparaître si le milieu de travail n'encourage pas leur application immédiate, si les gestionnaires ne sont pas prêts à modifier la culture organisationnelle et si les participants ne sont pas récompensés lors de l'utilisation de ces nouvelles approches et techniques.

Donc dans la présente étude, les questions suivantes s'imposent. Est-ce que les diplômés et les futurs diplômés ont été sollicités par leur supérieur et leur environnement à utiliser les connaissances et les habiletés développées dans le cadre du programme de formation à distance? Est-ce que les autorités seychelloises ont privilégié des moyens de récompenses pour les diplômés et les futurs diplômés? Est-ce que les diplômés et les futurs diplômés ont eu l'occasion de mettre en application leurs acquis? Est-ce que leur supérieur ont laissé place à l'initiative pour favoriser l'implantation de nouvelles méthodes et/ou approches en gestion scolaire?

Les diplômés et les futurs diplômés ont-ils perçu une application possible et réaliste de leurs acquis dans leur école respective?

Dans le milieu de travail seychellois certaines conditions peuvent rendre la tâche difficile pour les diplômés et les futurs diplômés de mettre en pratique ce qu'ils ont appris lors de leur formation. Denis (1993: 141) soulève quelques exemples qui s'appliquent dans le contexte seychellois comme: «le manque de temps, l'environnement physique, les procédures et politiques établies et un manque d'autorité entravant l'application des techniques dans la situation de travail».

Alors, il faut se demander au même titre que Noe (1986), pourquoi les programmes de formation sont efficaces pour certains individus et ne le sont pas pour d'autres? Comment isoler les effets de la formation, afin de permettre une juste et bonne évaluation d'un programme de formation (Graig, 1990)? Quelle place occupe la formation lors des résultats au test in-basket?

Pour poursuivre la réflexion, le Tableau 17 donne la moyenne des résultats au test in-basket, mais cette fois-ci, regroupée par statut. Ces résultats indiquent que les directeurs se classent au premier rang avec 14,2 %, vient ensuite les coordonnateurs avec 10,7 % et au dernier rang, les enseignants obtiennent 10,4 %. De plus, les directeurs obtiennent une légère avance dans chaque groupe de dimensions.

Donc, il semble que l'expérience vient jouer un rôle important dans les résultats au test in-basket. Moreau (1983) a démontré dans son étude une corrélation élevée entre les résultats au test in-basket et l'expérience administrative. Encore une fois,

les résultats de la présente étude vont dans le même sens que ceux de Moreau (1983).

Tableau 17

Moyenne des résultats pour chacun des groupes de dimensions au test in-basket regroupés par statut

| Statut Groupes de dimensions | Directeurs | | Coordonnateurs | | Enseignants | |
|---------------------------------|------------|--------|----------------|--------|-------------|--------|
| | Moyenne | % | Moyenne | % | Moyenne | % |
| Communication | 22.1/100 | 22.1 % | 16.5/100 | 16.5 % | 16.9/100 | 16.9 % |
| Planification - organisation | 32.6/175 | 18.6 % | 27.5/175 | 15.7 % | 26.1/175 | 14.9 % |
| Prise de décision | 6.9/75 | 9.2 % | 4.5/75 | 6 % | 4/75 | 5.3 % |
| Direction | 36.4/250 | 14.6 % | 25/250 | 10 % | 24.2/250 | 9.7 % |
| Contrôle | 1.7/100 | 1.7 % | 1.5/100 | 1.5 % | 1.5/100 | 1.5 % |
| T o t a l | 99.7/700 | 14.2 % | 75/700 | 10.7 % | 72.7/700 | 10.4 % |

En regardant les Tableaux 16 et 17, il semble que même si la moyenne des résultats est classée par degré de formation ou par statut, les groupes de dimensions obtiennent le même rang, soit: la communication au premier rang, ensuite la planification et l'organisation, la direction, ainsi que la prise de décision et de contrôle.

Au total, il y a une différence de 3,5 % avec les coordonnateurs et de 3,8 % avec les enseignants. Entre le groupe des coordonnateurs et celui des enseignants, il existe

seulement 0,3 % de différence. Il semble que ces deux groupes soient similaires au niveau des résultats du test in-basket. Il semble que les coordonnateurs n'ont pas beaucoup d'occasion d'exercer des fonctions d'administrateur, avec tous les pouvoirs s'y rattachant. En effet, ils passent la majorité de leur temps à enseigner, dû à un manque sérieux de professeurs qualifiés aux Seychelles. Ceci peut expliquer la similitude des résultats de ces deux groupes.

4.4. Conclusion

Les résultats semblent indiquer que les cours de premier cycle en administration scolaire offerts par l'Université du Québec à Trois-Rivières, dans le cadre de la formation à distance, peuvent favoriser le développement des habiletés administratives des participants seychellois à ce programme.

Il n'a pas été possible au cours de cette étude de démontrer le lien entre le degré de formation et les résultats au test in-basket. Ce qui semble similaire à l'étude de Moreau (1983), c'est-à-dire qu'il n'existait pas de relation significative entre la performance au test in-basket et les résultats académiques, ainsi que les résultats au test in-basket et le nombre de cours suivi à la maîtrise.

Par conséquent, l'expérience semble influencer les résultats au test in-basket. Les directeurs d'école obtiennent une moyenne globale plus élevée que les coordonnateurs et les enseignants, ainsi qu'une légère avance dans chaque groupe de dimensions. Une fois de plus, ces résultats corroborent ceux de Moreau (1983).

L'étude de ce dernier a démontré une corrélation élevée entre les résultats au test in-basket et l'expérience administrative.

Même si les résultats sont présentés par degré de formation ou par statut, il ne semble pas y avoir de différence au niveau du rang de chacun des groupes de dimensions;. Le classement se lit toujours comme ceci: communication, planification et organisation, direction, prise de décision ainsi que contrôle.

Ce chapitre a présenté les résultats de l'étude et leur analyse, en rapport avec les questions de recherche. Dans le prochain chapitre, un résumé de cette étude sera élaboré ainsi que ces différentes implications.

CHAPITRE V
RÉSUMÉ ET IMPLICATIONS

5.1 Résumé

Cette étude visait à vérifier si le programme de premier cycle en administration scolaire offert par l'Université du Québec à Trois-Rivières, dans le cadre de la formation à distance, permettait le développement d'habiletés administratives des étudiants Seychellois inscrits au programme. En second lieu, elle voulait également vérifier s'il existait une différence entre les sujets diplômés, ceux qui suivent présentement la formation à distance et ceux qui n'ont jamais suivi cette formation.

Le premier chapitre rapportait la problématique qui a été l'élément déclencheur de cette étude, soit l'importance d'élaborer un instrument de mesure capable d'évaluer avec le plus de succès possible les comportements administratifs des Seychellois.

Le second chapitre permis de réaliser une revue de littérature, afin d'approfondir la méthode des centres d'évaluation. Selon la recension des écrits, cette méthode semble la plus fiable et la plus valide pour prédire les comportements des futurs administrateurs (Thiele, 1988; Ehinger, 1986). L'in-basket, une des composantes du centre d'évaluation, simule les principales fonctions de l'administrateur dans le but d'analyser les comportements des postulants dans des situations qui se rapprochent le plus près possible de la réalité (Brostoff et Meyer, 1984; Meyer, 1970; Lopez, 1966). Puisque le test in-basket est apparu comme la meilleure technique pour mesurer les capacités administratives (Tapernoux, 1984; Byham, 1976), il fut l'instrument choisi pour cette étude.

Au troisième chapitre, la méthodologie de l'étude est expliquée. Tout d'abord, il a été nécessaire de procéder à la classification de l'emploi selon la grille de Griffiths (1962) comprenant les fonctions administratives à l'axe verticale (programmes éducatifs, développement du personnel scolaire et des étudiants, relation avec le milieu, maintien des finances et bâties) et les habiletés à l'axe horizontal (techniques, humaines et conceptuelles). Par la suite, six entrevues ont été réalisées auprès de directrices d'école, afin d'identifier les différents problèmes administratifs. Ces problèmes ont été classés selon la grille de Griffiths (1962). Le cadre de la simulation a été construit et a permis de développer les 25 items qui composaient le test in-basket, selon les étapes du processus de Hemphill, Griffiths et Frederiksen (1962). Un prétest a été réalisé, afin de valider le contenu et la compréhension du test, d'abord auprès de la directrice de la Section des écoles et ensuite, auprès de quatre anciennes enseignantes et/ou directrices d'école. L'échantillonnage était de 45 sujets, de ce nombre, il y en a eu 37 qui se sont soumis au test in-basket, soit 82 %. De ces 37 sujets, 11 sujets avaient déjà obtenu le certificat de premier cycle en administration scolaire depuis 1989, six avaient abandonné la formation après quelques cours, 10 sujets suivaient actuellement les cours, et 10 sujets n'avaient jamais suivi cette formation.

Le chapitre IV présentait le noyau de cette étude, soit la présentation et l'analyse des résultats. Même si ceux-ci étaient présentés par degré de formation ou par statut, les différents groupes de dimensions obtenaient le même rang en importance (le premier étant celui qui a obtenu la plus haute moyenne) soit: communication, planification et organisation, direction, prise de décision, ainsi que contrôle.

Dans l'ensemble, il n'a pas été possible d'établir de lien direct entre les résultats au test in-basket et le degré de formation. Les sujets ayant obtenu un certificat se classaient au premier rang avec une moyenne de 14,1 %, par contre, les sujets qui suivent présentement la formation se classaient au dernier rang avec 9,7 %. Il est à noter que les sujets qui ont obtenu le certificat occupaient tous un poste de directeur d'école au moment de la passation du test. Par conséquent, les sujets qui n'ont jamais suivi de cours se retrouvaient au deuxième rang avec une moyenne de 12,3 %, tandis que les sujets qui ont suivi quelques cours et ont abandonnés obtenaient 11,9 %.

Cependant, les résultats indiquent que les sujets ayant obtenu un certificat se retrouvaient avec une moyenne plus élevée que les autres sujets et ce, pour tous les groupes de dimensions. La différence entre la moyenne (14,1 %) des sujets ayant obtenu un certificat et ceux n'ayant jamais suivi de cours (12,3 %) était de 1,8 %.

Lorsque les résultats étaient regroupés selon le statut, ce sont les directeurs qui se classaient au premier rang avec 14,2 %. Les coordonnateurs et les enseignants obtenaient sensiblement la même moyenne soit 10,7 % et 10,4 %. Les résultats indiquent également que les directeurs obtenaient une moyenne plus élevée dans tous les groupes de dimensions que les coordonnateurs et les enseignants.

5.2 Implications

La démarche et les résultats de cette étude mènent à certaines implications au plan théorique, pratique et de la recherche.

5.2.1 Implications théoriques

L'élaboration de cette étude a donné lieu à une recension des écrits traitant des centres d'évaluations et plus particulièrement, une de ces principales composantes, le test in-basket. Plusieurs recherches ont démontré la validité de cette technique.

En plus d'être une source appréciable d'information, cette étude peut servir de point de départ pour des chercheurs intéressés à l'application du test in-basket. L'apport important de cette étude a été de présenter une méthodologie détaillée pour l'analyse du test in-basket. D'ailleurs, la grille d'observation des dimensions a été remodelée suite à une cueillette d'informations supplémentaires de différents tests in-basket (Bishop, 1985; Moreau, 1983; Department of Consumer Protection In-basket, 1975; Carlton et Brault, 1971; Thompson, 1970).

Tout compte fait, cette étude revêt un atout intéressant au niveau de la méthodologie, puisque celle-ci permet à tous chercheurs de comprendre les étapes du processus dans l'application du test in-basket.

5.2.2 Implications pratiques

Dans une perspective globale, le test in-basket utilisé dans cette étude est susceptible de constituer à la fois un instrument de sélection du personnel et d'évaluation des besoins de formation. Au niveau de la sélection du personnel, le test in-basket évalue les diverses capacités d'un sujet, soit celles de cerner, d'analyser et d'évaluer des problèmes opérationnels, de formuler des solutions aux problèmes et de prendre

des décisions de gestion, de diriger le personnel, de surveiller et de contrôler des activités, de planifier et de coordonner des activités et des programmes, d'assurer une gestion efficace de son temps. Dans l'immédiat, le ministère de l'Éducation des Seychelles peut donc se référer aux résultats de cette étude pour choisir les sujets aptes à être des directeurs d'école efficaces. Dans un avenir rapproché, le ministère aura toujours l'opportunité de se servir à nouveau du test in-basket pour sélectionner ses futurs administrateurs scolaires, dans l'ultime but d'améliorer la qualité des ressources humaines.

Le test in-basket peut également représenter un instrument d'évaluation des besoins de formation. La grille d'observation des dimensions permet de visualiser les forces et les faiblesses de chaque sujet et ce, pour les cinq groupes de dimensions suivants: communication, planification et organisation, direction, prise de décision, ainsi que contrôle.

Concrètement, le ministère de l'Éducation des Seychelles pourrait identifier les sujets ayant un besoin de formation dans un ou plusieurs groupes de dimensions, en consultant les résultats de cette grille. De plus, il semble que tous les sujets de cette étude obtiennent un faible résultat au niveau du groupe de dimensions «contrôle». Cette étude pourra alors permettre aux dirigeants de la formation à distance de l'Université du Québec à Trois-Rivières de réviser le contenu des cours de premier cycle en administration scolaire, quant à ce thème.

5.2.3 Implications quant à la recherche

Il semble que les résultats de cette étude suscitent d'autres questions. Les sujets qui ont obtenu le certificat en 1989 se classent au premier rang avec 14,2 %, tandis que les sujets qui suivent présentement la formation se classent au dernier rang avec 10,7 %. Comment expliquer que les sujets n'ayant jamais suivi cette formation se situent au deuxième rang avec une moyenne de 12,3 %. Si le test in-basket était repassé en 1995 au groupe qui suit la formation actuellement, c'est-à-dire trois ans après leur graduation, est-ce que ce groupe obtiendrait de meilleurs résultats?

L'expérience de travail à titre d'administrateur scolaire joue sûrement un rôle important, puisque les directeurs d'école obtiennent la meilleure moyenne avec 14,2 %, en comparaison avec les coordonnateurs (10,7 %) et les enseignants (10,4 %). Jusqu'à quel point l'expérience atténue ou accroît l'efficacité de la formation? Comme le souligne Graig (1990), comment isoler les effets de la formation, afin de permettre une juste et bonne évaluation du programme de formation?

5.3 Conclusion

Ce dernier chapitre a récapitulé le fruit de cette étude, en présentant un court résumé pour chacun des chapitres. Par la suite, les implications au niveau de la théorie, de la pratique et de la recherche ont été identifiés.

RÉFÉRENCES

- ACDI (1989). Partageons notre avenir. Canada, Assistance Canadienne au développement international.
- ALLISON, D. J. (1989). «Assessing Principal Assessment Centers», The Canadian Administrator, 28 (6), mars, 1-8.
- ALLISON, P. A. et ALLISON, D. J. (1989). Playing PACman: Principal Assessment Centers as an Addictive Innovation. Ontario, Département en éducation, (ERIC - ED 306666).
- ALON, A. (1977). Assessment and Organizational Development. In J.L. Moses et W.C. Byham (Ed.). Applying the Assessment Center Method, New York, Pergamon Press, 225-240.
- ANSTEY, E. (1977). A 30 year Follow-up of the CSSB Procedure, with Lessons for Future. Journal of Occupational Psychology, 50, 149-159.
- BEECH, C.A. (1972). The Assessment Centre: A Promising Approach to Evaluation. Canadian Personnel and Industrial Relations, 19(6), 35.
- BENDER, J.M. (1973). What is «Typical» of Assessment Centers? Personnel, 50(4), 50-57.
- BENTZ, V.J. (1967). The Sears Experience in the Investigation Description and Prediction of Executive Behavior. In F.R. Wickert and D.E. McFarland (Eds), Measuring Executive Effectiveness, New York, Appleton - Century - Crofts, 147-205.
- BENTZ, V.J. (1971). Validity Studies at Sears. Paper presented at the 79th annual meeting of the American Psychological Association, Washington, D.C.
- BERNATCHEZ, J.-C. (1982). La sélection du personnel par simulation. Montréal, Les Éditions Agence d'ARC inc.
- BISHOP, D. A. (1985). The Relationship of Secondary School Principal's Locus of Control, Tenure in Office, and Critical Thinking to Organizational Ability. Thèse de doctorat inédite, Texas, Texas A&M University.
- BLANCK, J. I. (1989). Comparison of Five Role Groups of Michigan Participants in NASSP Assessment Centers. Thèse de doctorat inédite, Western Michigan University.
- BOEHM, V. R. (1982). Establishing the Validity of an Assessment Center. Pittsburgh, Development Dimensions Press, Monograph Series.

- BOLTON, D. L. (1990). Conceptual Changes and Their Implications for Performance Assessment. Recent Developments in Methodology for Administrator Assessment Centers. Boston, American Educational Research Association, avril, 16-20, (ERIC - ED 319760, 1-13).
- BRAY, D.W. (1976). The Assessment Center Method. Training and Development Handbook. New York, McGraw Hill Inc., 16.1-16.15.
- BRAY, D.W. et CAMPBELL, R. J. (1968). Selection of Salesmen by Means of an Assessment Center. Journal of Applied Psychology, 52(1), 36-41.
- BRAY, D.W. et GRANT, D. L. (1966). The Assessment Center in the Measurement of Potential for Business Management. Psychological Monographs, 80 (17, Whole no 625), 1-27.
- BRAY, D.W., CAMPBELL, R.S. et GRANT, D.L. (1974). Formative Years in Business: A Long-term AT&T Study of Managerial Lives. New York: Wiley.
- BROCKEL, R.J. (1989). A Study of Assessment Centers and the Skills, Proficiencies, and Traits Viewed as Correlates of the on-the-job Performance of New Jersey. Thèse de doctorat inédite, Seton Hall University, School of Education.
- BROSTOFF, M. et MEYER, H.H. (1984). The Effects of Coaching on In-basket Performance. Journal of Assessment Center Technology, 7 (1), 1-8.
- BYHAM, R.N. et BYHAM, W.C. (1976). Effectiveness of Assessment Center Exercises in Producing Behavior. Assessment and Development, 3(1), pp. 9-10.
- BYHAM, W.C. (1970). Assessment Centers for Spotting Future Managers. Harvard Business Review, 48 (july-august), 150-167.
- BYHAM, W.C. (1975). Development Dimensions 1975: A Catalog of Assessment and Development Exercises. Pittsburgh, Development Dimensions Press.
- BYHAM, W.C. (1977). Application of the Assessment Center Method. Applying the Assessment Center Method. New York, Pergamon, 31-43.
- BYHAM, W. C. (1983). Review of Legal Cases and Opinions Dealing with Assessment Centers and Content Validity. Pittsburgh: Developmental Dimensions International.
- BYHAM, W. C. (1986). The Assessment Center Method and Methodology: New Applications and Technologies. (Monograph 7). Pittsburgh, PA: Development Dimensions International.

- BYHAM, W.C. (1989). What's New with Assessment Centers. In C.W. Stucker (Ed.). Proceedings of the 1989 National Assessment Conference. Minneapolis, MN: Personnel Decisions Inc., pp. 22-25.
- CARLETON, F.O. (1970). Relationships Between Follow-up Evaluations and Information Developed in a Management Assessment Center. Paper presented at the 78th annual convention of the American Psychological Association, Miami, August.
- CARLETON, S.T. et BRAULT, M.B. (1971). In-basket Scoring Manual. Educational Testing Service, Princeton, N.J. december, (ERIC - ED 059275).
- CAS (1973). EEDC vs AT&T, Civil Action no 73-149, January 18.
- CAS (1975). Berry vs City of Omaha, D.C. Douglas County Nebraska, November 17.
- CAS (1977). Firefighter's Institute for Racial Equality vs City of St-Louis, 549F 2d506, Sony.
- COHEN, B.M.; MOSES, J.L. et BYHAM, W.C. (1974). The Validity of Assessment Centers: A literature Review. Monograph II. Pittsburgh, PA: Development Dimensions Press.
- COHEN, S.L. (1980). The Bottom Line on Assessment Center Technology. The Personnel Administrator, 25(2), 50-55.
- CROSS, W.R. (1967). Relationships Between In-basket Performance and on-the-job Behavior of Elementary School Principals. Thèse de doctorat inédite, Austin, The University of Texas at Austin.
- CUTCHIN, D. et ALONSO, D. (1991). Solving Personnel Problems Through the Assessment Center, in National Governors' Association. Time for Results: the Governors' 1991 Report on Education. Washington, 87-95, (ERIC - ED 279605).
- DEMONT, R.A. et HUGHES, L.W. (1984). Assessment Center Technology: Implications for Administrator Training Programs. Planning & Changing a Journal for School Administrators, 15 (4), Illinois, Illinois State University, Winter, 219-225.
- DENIS, M.H. (1993). Effet d'un programme de formation à distance en gestion scolaire sur la performance au travail des directeurs d'école. Mémoire de maîtrise inédit, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- DICKEN, C.F. et BLACK, J.D. (1965). Predictive Validity of Psychometric Evaluations of Supervisors. Journal of Applied Psychology, 49(1), 34-47.

- DODD, W.E. et McNAMARA, W.J. (1968). The Early Identification of Management Talent in Field Engineering. Armonk, IBM, Personnel Research Studies.
- DUNCAN, R.C.; KNAPP, R.G. et MILLER, M.C. (1983). Introductory Biostatistics for the Health Sciences. New York: Wiley, (2e Ed.).
- DUNNETTE, M.D. (1971). «Multiple Assessment Procedures in Identifying and Developing Managerial Talent», in P. McReynolds (Ed.), Advances in Psychological Assessment, 2, California, Palo Alto, Science and Behaviour Books.
- DUSSAULT, M. (1986). Conditions d'efficacité pour un centre d'évaluation des directeurs d'école. Mémoire de maîtrise inédit, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- EHINGER, J.M. (1986). The Validation of Selected Assessment Center Activities for Incumbent School Administrators Who Participated in the University of Tulsa Education. Thèse de doctorat inédite, Tulsa, The University of Tulsa.
- EN COLLABORATION (1982). Réforme de l'éducation aux Seychelles 1982-1986. Seychelles, Ministère de l'Éducation et de l'Information.
- EN COLLABORATION (1991). Exercice «in-basket » pour la gestion intermédiaire. Centre de psychologie du personnel, Canada, Commission de la fonction publique du Canada.
- EN COLLABORATION (1977-1978). «Educational Leadership Appraisal (ELA): A progress Report», The Gatekeepers' Gazette, 7(2), 1-16.
- FLEENOR, J.W.; WESTBROOK, B.W. et HAUENSTEIN, P. (1990). «The Utility of Assessment Centers for Career Development», American Psychological Association. Boston, august 10-14, 1-14, (ERIC - ED 326764).
- FREDERIKSEN, N. (1962). Factors in In-basket Performance. Psychological Monographs, 76, (22, Whole no 541).
- FREDERIKSEN, N. (1966). Validation of a Simulation Technique. Organizational Behavior and Human Performance, 1, 87-109.
- FREDERIKSEN, N., SAUNDERS, D.R. et WAND, B. (1957). The In-basket Test. Psychological Monographs, 71, (9 Whole no 438).
- GAUGLER, B.B., ROSENTHAL, D.B., THORNTON III, G.C. et BENTSON, C. (1987). Meta-analysis of Assessment Center Validity. Journal of Applied Psychology, 72(3), 493-511.

- GAUGLER, B.B.; BENTSON, C. et POHLEY, K. (1990). A Survey of Assessment Center Practices in Organizations. Manuscrit inédit.
- GAUTHIER, B. (1992). Recherche sociale de la problématique à la collecte des données. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2ième édition.
- GEERING, A.D. (1980). An Examination of the Use of Assessment Centers to Select and Develop Principals. Australia, novembre, (ERIC - ED 201033).
- GOMEZ, J.J. et STEPHENSON, R.S. (1987). Validity of an Assessment Center for the Selection of School-level Administrators. Educational Evaluation and Policy Analysis, 9 (1), 1-7.
- GOUVEIA, J.L. et LAURIN, P. (1983). Du chef d'établissement scolaire et de ses habiletés. Rev. univ. Aveiro Seria Ciências da Educação, ano 4 (1-2), 29-62.
- GRAIG, T.W. (1990). The Effect of Trainee Attributes on Rater Training Effectiveness and Relationship Between Manager, Supervisor Rating. V.M.I., Dissertation Information Service.
- GREENWOOD, J.M.; McNAMARA, W.J. (1967). Interrater Reliability in Situational Tests, Journal of Applied Psychology, 51(2), 101-106.
- HEMPHILL, J.K., GRIFFITHS, D.E. et FREDERIKSEN, N. (1962). Administration Performance and Personality: A Study of the Principals in a Simulated Elementary School. New York, Teachers College Bureau of Publications, Columbia University.
- HERSEY, P.W. (1989, octobre). Personal Communication. Comparison of Five Role Groups of Michigan Participants in NASSP Assessment Centers. Thèse de doctorat inédite, Western Michigan University.
- HINRICHS, J.R. (1969). Comparison of «Real Life» Assessments of Management Potential with Situational Exercises, Paper-and-pencil Ability Tests, and Personality Inventories. Journal of Applied Psychology, 53(5), 425-432.
- HINRICHS, J.R. (1978). An Eight-year Follow-up of a Managerial Assessment Center. Journal of Applied Psychology, 63(5), 596-601.
- HINRICHS, J.R. et HAANPERA, S. (1976). Reliability of Measurement in Situational Exercises: An Assessment of the Assessment Center Method. Personnel Psychology, 29(1), 31-40.
- HOWARD, A. (1974). An Assessment of Assessment Centers. Academy of Management Journal, 17(1), 115-134.

- HOWARD, A. et BRAY, D.W. (1990). Predictions of Managerial Success Over Long Periods of Time: Lessons from the Management Progress Study. Measures of Leadership, New Jersey, Leadership Library of America Inc, 113-130.
- HUCK, J. R. (1973). Assessment Centers: A Review of External and Internal Validities. Personnel Psychology, 26(2), 191-212.
- HUCK, J.R. (1974). Determinants of Assessment Center Ratings for White and Black Females and the Relationship of These Dimensions to Subsequent Performance Effectiveness. Thèse de doctorat inédite, Michigan, Wayne State University.
- HUCK, J.R. (1977). The Research Base. In J.L. Moses, W.C Byham (Eds). Applying the Assessment Center Method, New York, Pergamon, 261-291.
- HUCK, J.R. et BRAY, D.W. (1976). Management Assessment Center Evaluations and Subsequent Job Performance of White and Black Females. Personnel Psychology, 29(1), 13-30.
- HUNTER, J.E. et HUNTER, R.F. (1984). Validity and Utility of Alternative Predictors of Job Performance. Psychological Bulletin, 96(1), 72-98.
- JESERICH, W. (1981). Mitarbeiter Auswählen und Fördern Assessment Center Verfahren. München Hanser.
- JESERICH, W. (1982). Das - Assessment - Center - Verfahren, Schmalenbachs Zeitschrift Für Betriebswirtschaftliche Forschung, 4, 365-373.
- KEASTER, R.D. (1991). The Use of In-baskets and Small Group Processes for Instruction on Characteristics of Effective Administration. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association in Lexington. Kentucky, November 13-15 (ERIC - ED340 137, 1-19).
- KEELER, B.T. et ANDREWS, H.J. (1973). The Leader Behavior of Principals, Staff Moral and Productivity. Alberta Journal of Educational Research, 9 (september), 179-191.
- KRATZ, R.L. (1955). Skill of an Effective Administrator. Havard Business, 33 (2), 33-42.
- KRAUT, A.I. et SCOTT, G.J. (1972). Validity of an Operational Management Assessment Program. Journal of Applied Psychology, 56(2), 124-129.
- LAURIN, P. (1977). Les centres d'évaluation. Document de travail.
- LAURIN, P. (1989). Bénéfices à utiliser les centres d'évaluation. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

- LAURIN, P. et JOMPHE, G. (1986). Projet de programme: certificat de 1er cycle en administration scolaire. Projet inédit, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- LAURIN, P. et JOMPHE, G. (1989). Développer nos ressources humaines en éducation: une réponse seychelloise. Trois-Rivières, Collection Inter-Education.
- LAURIN, P. et JOMPHE, G. (1992). Niveau de satisfaction au travail des directeurs d'école seychellois à la suite d'un programme de formation à distance. Présenté au 8e Congrès annuel de l'Association canadienne de l'enseignement à distance, Ottawa.
- LEGENDRE, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Québec, Librairie Larousse.
- LIVINGSTON, R. et DAVIS, A. (1955). A Developing Concept of Superintendency of Education. Albany, New York the Association.
- LOPEZ, F.J. (1966). Evaluating Executive Decision Making. New York, American Management Association.
- LU, H. (1988). Human Resource Development and Assessment: Theory and Practice in China. Toronto, Canada: Toronto-Global Publishing.
- LU, H. (1990). Cross-cultural Issues in the Teaching of Assessment Centers. Shanghai, China: Jiaotong University.
- MACKINNON, D.W. (1975). An Overview of Assessment Centers. (CCL Techn. Rep. 1), Berkeley, University of California, Center for Creative Leadership, May.
- MCCONNELL, R.V. et SEYBOLT, J.W. (1991). Managerial Skills Assessment Center Technology: One Approach for Integrating and Assessing Management Skills in the Business School Curriculum. États-Unis, Sage Publications Inc., 105-167.
- MEALIEA, L.W. et DUFFY, J.F. (1980). An Integrated Model for Training and Development: How to Build on What you Already Have. Public Personnel Management Journal, 9(4), 336-343.
- MERINO, A. (1973). The Development of an Assessment Center for the Selection of School Administrators. Thèse de doctorat inédite, Georgia State University.
- MEYER, H.H. (1970). The Validity of the In-Basket Test as a Measure of Managerial Performance. Personnel Psychology, 23(3), 297-307.

- MILSTEIN, M. et FIEDZER, C.K. (1989). The Status of and Potential for Administrator Assessment Centers in Education». Urban Education, 23 (4), 361-376.
- MITCHEL, J.O. (1975). Assessment Center Validity: A Longitudinal Study. Journal of Applied Psychology, 60(5), 573-579.
- MOREAU, A. (1983). Relation entre la performance à un test in-basket et le rendement aux cours d'étudiants en administration scolaire. Mémoire de maîtrise inédit, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- MORRIS, B.S. (1949). Officer Selection in the British Army 1942-45. Occupational Psychology, 23, 219-234.
- MOSES, J.L. (1972). Assessment Center Performance and Management Progress. Personnel Psychology, 4, 7-12.
- MOSES, J.L. (1973). The Development of an Assessment Center for the Early Identification of Supervisory Potential. Personnel Psychology, 26(4), 569 - 580.
- MOSES, J.L. et BOEHM, V.R. (1975). Relationship of Assessment-Center Performance to Management Progress of Women. Journal of Applied Psychology, 60(4), 527-529.
- NOE, R.A. (1986). Trainees Attributes and Attitudes: Neglected Influences on Training Effectiveness. Academy of Management Review, 11(4), 736-749.
- OGAWA, R.T. (1986). University - Assessment Centers on a Two-way Street. NASSP Bulletin, 70, 53-56.
- PANTILI, L.; WILLIAMS, J. et FORTUNE, J. (1991). Principal Assessment: Effective or Not? A Meta-Analytic Model. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, april 3-7.
- PEPIN, R. (1980). Le centre d'évaluation et l'identification des comportements de motivation chez le principal d'école. Mémoire de maîtrise inédit, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- QUICK, K.A. (1990). Analysis of Principal Assessment Center Methodology. Thèse de doctorat inédite, Columbia, University of Missouri.
- RACKHAM, N. (1979). The Coaching Controversy. Training and Development Journal, 33(11), 14.
- RAWLS, J.R. et RAWLS, D.J. (1974). Recent Trends in Management Selection. Personnel Journal, 52 (2), February, 104-109.

- ROBERTS, T.S. (1965). Training Managers to Make Decisions. Personnel, 42(5), 58-66.
- ROBERTSON, I.T. et MAKIN, P.J. (1986). Management Selection in Britain: A Survey and Critique. Journal of Occupational Psychology, 59, 45-57.
- ROBINSON, D.G. et ROBINSON, J.C. (1989). Training for Impact. How to Link Training to Business Needs and Measure the Results. Jossey Bass Inc.
- SACKETT, P.R. (1982). A Critical Look at Some Common Beliefs About Assessment Centers. Public Personnel Management, 11(2), 140-147.
- SCHMITT, N., GOODING, R.Z., NOE, R.A. et KIRSCH, M. (1984). Meta-Analyses of Validity Studies Published Between 1964 and 1982 and the Investigation of Study Characteristics. Personnel Psychology, 37(3), 407-422.
- SCHMITT, N.; NOE, R.; MERITT, R.; FITZGERALD, M. et JORGENSEN, C. (1982). Criterion - Related Validity of the NASSP Assessment Center. Michigan, Michigan State University, Department of Psychology.
- SCHMITT, N. et NOE, R.A. (1983). Demonstration of Content Validity: Assessment Center Example. Journal of Assessment Center Technology, 6 (2), 5-11.
- SLIVINSKY, L.W., McCLOSKEY, L. et BOURGEOIS, R.P. (1979). Comparison of Different Methods of Assessment. Paper presented to the Seventh International Congress of the Assessment Center Metho, New Orleans, June.
- STREITMAN, H. (1975). The Use of Simulation Techniques to Identify Potentially Effective Educational Administrators. Thèse de doctorat inédite, Georgia, Georgia State University.
- TAFT, R. (1948). Use of the «Group Situation Observation» Method in the Selection of Trainee Executives. Journal of Applied Psychology, 32(6), 587 - 594.
- TAPERNOUX, F. (1984). Les centres d'évaluation «Assessment Centers». Paris, Éditions Payot Lausanne.
- TASK FORCE ON ASSESSMENT CENTER GUIDELINES (1989). Guidelines and Ethical Considerations for Assessment Operations. Public Personnel Management, 18(4), 457-470.
- THIELE, J. (1988). A Validity Study of Assessors at the Western Pennsylvania Principal Assessment Center. Thèse de doctorat inédite, Pennsylvania, Indiana University of Pennsylvania.

- THOMPSON, S.E. (1970). Relationships Between In-basket Performance and on-the-job Behavior of Secondary School Principals. Thèse de doctorat inédite, Austin, The University of Texas at Austin.
- THORNTON III, G.C. et BYHAM, W.C. (1982). Assessment Centers and Managerial Performance. New York, Academic Press.
- THORNTON, G.C. (1992). Assessment Centers in Human Resource Management. New York, Addison-Wesley Publishing Company.
- TOURIGNY, G. (1985). Validité d'un centre d'évaluation pour identifier les futurs cadres au Gouvernement du Québec, Mémoire de maîtrise inédit, Québec, Université Laval.
- TREMBLAY, R. et JACQUES, L. (1976). L'appréciation du personnel par simulation dans la sélection des cadres. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- UNESCO (1990). Guide méthodologique sur la gestion administrative et pédagogique destiné à la formation des directeurs d'écoles primaires. Genève.
- UNGERSON, B. (1974). Assessment Centers: A Review of Research Findings. Personnel Review, 3, 4-13.
- WENDEL, F.C. (1988). A Bibliography on the Assessment Center Method and Education Administration. Lincoln, University of Nebraska.
- WENDEL, F.C. et SYBOUTS, W. (1988). Assessment Center Methods in Educational Administration: Past, Present and Future. Arizona, University Council for Educational Administration.
- WOLLOWICK, H.B. et McNAMARA, W.J. (1969). Relationship of the Components of an Assessment Center to Management Success. Journal of Applied Psychology, 53(5), 348-352.

APPENDICE 1

**TÂCHES D'UN DIRECTEUR D'ÉCOLE
AUX SEYCHELLES**

Principales tâches (fonctions) du (de la) Directeur/
trice d'école.

Il/Elle est responsable pour:

- a. Le fonctionnement général et le contrôle entier de l'école.
- b. Elle/Il doit assurer l'organisation adéquate du travail de l'école, en utilisant les ressources scolaires (enseignants, personnel non enseignant, locaux, équipement et temps) d'une manière économique et rentable.
- c. La mise en place au sein de l'école de structures appropriées (délégation de responsabilités, réunions du personnel, canaux de communication) à travers lesquelles les besoins immédiats et les développements futurs peuvent être avec assurance planifiés et offerts. La prise de décision à travers la persuasion, la consultation et par l'exemple fait partie du processus.
- d. La bonne tenue des archives, des rapports, des relèves statistiques et autres documents nécessaires, comme demandé par le Ministère de l'Education. De même est responsable de la bonne tenue des dossiers, registres, etc, exigés par les Règlements Généraux de l'Administration Publique "Public Service Orders", par les Instructions Financières, par le Manuel Départemental et par tous autres documents prescrits par la loi.
- e. De créer de par ses qualités de leadership une atmosphère enthousiaste et aidante.
- f. De contrôler les niveaux de l'enseignement en se référant aux plans de travail, aux préparations journalières des leçons, aux travaux accomplis et aux cahiers des élèves; de même vérifier les niveaux de l'enseignement par des visites dans les classes pour voir le travail des enseignants individuellement, particulièrement les nouveaux et inexpérimentés enseignants.
- g. De la comptabilité et de la tenue des livres de l'école.
- h. S'assurer que le bureau de la direction de l'école fonctionne d'une manière ordonnée et sérieuse. (de façon ordonnée et régulière). Un système de classement efficace est essentiel à une bonne administration.
- i. L'état général des bâtiments et enceinte de l'école. Toutes les demandes d'entretien, de réparation, d'équipement et de facilités doivent être faites à temps auprès de Ministère de l'Education.

- j. Maintenir un contact avec les classes en entreprenant des tâches d'enseignement pour remplacer les enseignants temporairement absents.
- k. Etablir de bonnes relations avec les parents d'élèves et la communauté.
- l. Procéder à des arrangements pour le directeur adjoint ou tout autre membre du personnel pour que l'intéressé puisse assurer l'intérim en cas d'absence du /de la Directeur/trice.
- m. Délégation de pouvoir
La Directrice/le Directeur d'école ne peut pas être capable d'accomplir à elle/à lui tout(e) seul(e) l'administration et l'organisation de l'école, une telle fonction n'est pas attendue de lui/ d'elle. Il est essentiel que chaque membre du personnel ait la responsabilité d'un travail spécial (spécifique). De cette manière (ainsi) l'école peut marcher efficacement, et ceux/celles qui pourront devenir plus tard des directeurs/trices d'école peuvent acquérir de l'expérience. Une tâche administrative doit être allouée à chaque enseignant en plus de l'enseignement habituel. Mais le Directeur/la Directrice doit se rappeler qu'il/elle est le/la responsable de l'école, et comme tel/telle doit connaître ce qui se passe à l'école. Cela signifie que tout travail fait par les autres doit être contrôlé de temps à autre par le Directeur/la Directrice.
- n. Louer les locaux de l'école aux organisations qui ont reçu une permission du Ministère de l'Education et rapporter tout mauvais usage, toute perte ou tout dommage.
- o. Surveiller la crèche locale.
- p. Responsable de toute la discipline interne, de l'organisation et du management de l'école. C'est pourquoi (c'est pour cela que) le/la directeur/trice est tenu(e) responsable devant la communauté et la société pour la mise en oeuvre du Curriculum dans son école, pour le progrès des élèves, pour le bien-être social aussi bien du personnel que des élèves, de la sécurité dans la cour de l'école, de l'entretien des conditions physiques de l'école, de la bonne tenue de matériel scolaire, de la collecte de fonds à l'école, des repas scolaires, des uniformes scolaires et stocks, du courrier scolaire, de la mise en application des politiques gouvernementales, du maintien du règlement intérieur de l'école.



APPENDICE 2

NOMBRE D'ÉLÈVES PAR ÉCOLE POUR LA CUEILLETTE D'INFORMAITONS

**Nombre d'élèves par école
pour la cueillette d'informations**

| Écoles visitées | Nombre de classe | Nombre d'élèves |
|--------------------|---------------------|--------------------|
| Baie Lazare | 19 | 536 |
| Glacis | 17 | 442 |
| Grand Anse Praslin | 23 | 663 |
| La Misère | 8 | 222 |
| Mont Fleuri | 24 | 735 |
| Plaisance Primaire | 33 | 946 |

APPENDICE 3
QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

QUESTIONNAIRE HEADTEACHER

1. Quel est votre degré de scolarité ?
2. Vous êtes headteacher à cette école depuis combien de temps ?
3. Est-ce que vous avez occupé le poste headteacher dans une autre école ? Si oui, à quelle école ?
4. Quel poste avez-vous occupé auparavant, et combien de temps ?
5. Quelle est la structure de votre école ?
 - nombre d'étudiants
 - nombre d'employés
 - type de poste
6. Quels sont les problèmes que vous avez rencontrés depuis les trois derniers mois: avec les étudiants, le personnel non-enseignant, les enseignants, les parents, ou autres ?
7. Comment avez-vous résolu ces problèmes ?

APPENDICE 4
INFORMATIONS GÉNÉRALES

VOTRE ROLE

Vous êtes Madame Eveline Confiance, on vient de vous nommer directrice à l'école Belle Lune dans le district de Berthier. Cette école a été fermée durant deux ans, le Ministère de l'Éducation vient d'effectuer la réouverture de cette école le 20 janvier dernier. Vous remplacez Madame Adrienne, car celle-ci quitte le pays pour trois ans pour étudier à l'étranger.

Hier, Madame Adrienne a réuni tous les membres du personnel pour vous présenter en tant que nouvelle directrice de l'école Belle Lune. Vous avez profité de l'occasion pour demander aux employés de bien vouloir signaler par écrit, sous forme de mémo, les différents problèmes rencontrés; ceci dans le but de bien connaître toutes les facettes de votre école. Vous avez également annoncé que vous serez absente les 4-5 et 6 mars prochains, car vous devez assister à un séminaire à l'étranger. Donc vous avez demandé aux employés de déposer leur mémo au secrétariat avant mardi 12h00.

Aujourd'hui nous sommes mardi le 3 mars 1992, il est présentement 13h15 et vous devez quitter l'école à 16h45, car il vous reste quelques préparatifs à faire pour votre départ à l'étranger. Vous revenez à école seulement lundi prochain, soit le 9 mars.

Tout d'abord vous prenez connaissance du matériel de votre in-basket. Ensuite pour chaque item, vous indiquez quelles actions vous semblent appropriées à la lumière des faits qui vous sont disponibles.

**Vous répondez en tant que Madame Eveline Confiance,
directrice à l'école Belle Lune,
district de Berthier.**

VOTRE ÉCOLE BELLE LUNE

L'école Belle Lune regroupe le niveau primaire et secondaire, deux classes de chaque niveau; au total 20 classes, soit 624 élèves et 108 enfants à la crèche.

| NIVEAU | NOMBRE D'ÉLÈVES | NOMBRE DE CLASSES |
|----------------|--------------------|----------------------|
| Crèche année 1 | 47 | -- |
| Crèche année 2 | 61 | -- |
| P1 | 75 | 2 |
| P2 | 84 | 3 |
| P3 | 68 | 2 |
| P4 | 96 | 3 |
| P5 | 61 | 2 |
| P6 | 72 | 2 |
| S1 | 56 | 2 |
| S2 | 53 | 2 |
| S3 | 59 | 2 |
| TOTAL | 624 | 20 |

LISTE DES EMPLOYÉS

COORDONNATRICE (STUDIES COORDINATOR)

Madame Jacqueline Pascal, coordonnatrice secteur primaire, 31 ans, elle a enseigné pendant 7 ans à l'école de Mont Fleuri et ensuite elle a été coordonnatrice à cette même école durant 3 ans. Elle connaît très bien la tâche de coordonnatrice.

PRÉPOSÉE A L'ADMINISTRATION (ADMINISTRATIVE ASSISTANT)

Madame Linda Lephthy, 36 ans, elle a été durant 3 ans "Senior Clerk" à l'école Anse Royale. Pour la première fois, elle occupe le poste de préposée à l'administration.

DACTYLOGRAPHE (TYPIST)

Madame Maria Crispin, 42 ans, elle a 20 ans d'expérience au poste de secrétaire dans différentes écoles. Elle peut lire, écrire et parler le créole, l'anglais et le français.

PRÉPOSÉE A LA BIBLIOTHEQUE (LIBRARY ASSISTANT)

Madame Marie Neige Alcindor, 21 ans, elle vient d'obtenir son "NYS School Leaver". Elle a aucune expérience au poste de préposée à la bibliothèque.

PRÉPOSÉS AU LABORATOIRE DES SCIENCES (SCIENCE LABORATORY ASSISTANT)

Monsieur Julien William, 26 ans, il a occupé le poste de préposé au laboratoire des sciences durant 3 ans à l'école Bel Eau;

Monsieur Wilson Estro, 31 ans, il travaillait dans une autre section au Ministère de l'Éducation auparavant, donc ce poste est un nouvel emploi pour lui.

AUXILIAIRES (AUXILIARY)

Mademoiselle Doris Chetty, auxiliaire à la crèche, 20 ans, elle n'a aucune expérience au poste d'auxiliaire. Elle a participé au "Work Experience Programme" (W.E.P.) à la Section des écoles durant 2 ans;

Madame Christine Labonté, auxiliaire à la crèche, 27 ans, elle a occupé différents postes au Ministère de l'Éducation depuis 3 ans;

Mademoiselle Chantal Mancienne, auxiliaire à l'école, 32 ans, elle était auxiliaire à l'école Bel Ombre et Grand Anse Praslin, durant 7 ans.

FULL EMPLOYMENT SCHEME (F.E.S.)

Mademoiselle Marie Rosy Paul, F.E.S. pour la crèche, 23 ans;

Mademoiselle Mica Adam, F.E.S. pour l'école, 31 ans.

MANOEUVRE (LABOURER / GROUNDSMAN)

Monsieur Yvon Rapide, 42 ans, auparavant, il occupait le même poste dans d'autres écoles.

PRÉPOSÉES A L'ENTRETIEN (CLEANER)

Madame Malda Joubert, préposée à l'entretien pour l'école, 23 ans, elle a toujours travaillé soit comme femme de ménage ou encore, comme gardienne d'enfants dans plusieurs maisons privées. Elle a demandé à changer d'emploi;

Madame Helen Payet, préposée à l'entretien pour l'école, 25 ans, elle a occupé le poste de préposée à l'entretien à l'école Mont Fleuri;

Mademoiselle Violette Leon, préposée à l'entretien pour la crèche, 27 ans, elle a été préposée à l'entretien à l'école Plaisance durant 4 ans;

Madame Rose-Marie Ernesta, préposée à l'entretien pour l'école, après un congé de maladie d'une année, elle reprend son travail.

GARDIEN POUR L'ÉCOLE ET LA CRECHE (CARETAKER SCHOOL - CRECHE)

Monsieur Charles Joseph, 51 ans, il a toujours fait ce métier dans différentes écoles;

Monsieur Emmanuel Confait, 34 ans, il a occupé différents emplois dans plusieurs entreprises. Il ne réussit pas à garder ses emplois plus d'un an, car il consomme beaucoup d'alcool.

**ASSOCIATION DES PARENTS ET DES ENSEIGNANTS
(PARENTS TEACHERS ASSOCIATION - P.T.A.))**

| | | |
|--------------------------|------------|------------------------|
| Madame Eva Vidot | présidente | (parent) |
| Monsieur Victor Banane | trésorier | (parent) |
| Madame Fiona Adeline | secrétaire | (enseignante - P2) |
| Madame Jenny Fréminot | membre | (parent) |
| Madame Anne Camille | membre | (parent) |
| Madame Pamela Legaie | membre | (parent) |
| Mademoiselle Rosy Denys | membre | (enseignante - P6) |
| Monsieur Roger Cadeau | membre | (enseignant - P4 - S3) |
| Madame Jacqueline Pascal | membre | (coordonnatrice) |

A titre de directrice d'école, vous êtes également membre de cette association.

| N O M | RESPONSABILITÉS | N I V E A U | NOMBRE D'ÉLÈVES |
|-----------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Helen Cafrine | Responsable crèche | | |
| Maryse Bonne | Crèche | Année 1 - Groupe 1 | 20 |
| Naddy Dick | Crèche | Année 1 - Groupe 2 | 15 |
| Micheline Naya | Crèche | Année 1 - Groupe 3 | 12 |
| Claire Mirabeau | Crèche | Année 2 - Groupe 1 | 20 |
| Lina Rosette | Crèche | Année 2 - Groupe 2 | 19 |
| Anne Lesperance | Crèche | Année 2 - Groupe 3 | 22 |

| N O M | S T A T U T | SUJETS ENSEIGNÉS | N I V E A U | NOMBRE DE PÉRIODES |
|----------------------|-------------|---------------------------|-------------|--------------------------|
| Elvira Tirant | Certificat | Religion | P3-S3 | 28 |
| Antonio Mouna | Certificat | Éducation physique | P1-P3 | 20 |
| Jacques Romain | Suppléant | Éducation physique | P1-P3 | 20 |
| Roger Cadeau | Certificat | Éducation physique | P4-S3 | 26 |
| Marie-Lourde Gabriel | Probation | Arts | P1-P5 | 24 |
| Neige Bacco | Certificat | Arts | P6-S3 | 18 |
| Antonio Moka | Certificat | Menuiserie - Charpente | P4-S3 | 24 |
| Lucille Josias | Suppléante | Couture | P4-S3 | 24 |
| Marlyn Amedee | Certificat | Musique | P1-P6 | 25 |

| N O M | STATUT | SUJETS ENSEIGNÉS | NIVEAU | NOMBRE DE PÉRIODES | NOMBRE D'ÉLÈVES |
|-------------------|---------------|------------------------------------|---------------|-----------------------------------|----------------------------|
| Huguette Shroff | Certificat | Français - Anglais | P5 | 33 | 34 |
| Lucie Bijoux | Probation | Mathématiques - Sciences Créole | P5 | 33 | 27 |
| Rosy Denys | Certificat | Français - Anglais | P6 | 33 | 38 |
| Philip Figaro | Certificat | Mathématiques - Créole | P6 | 33 | 34 |
| Michel Hoareau | Suppléant | Sciences sociales | P6-S1 | 30 | 38-29 |
| Linda Mancienne | Certificat | Sciences sociales | P4-P5 | 30 | 34-27 |
| Nella Lepere | Certificat | Anglais | S1-S2 | 30 | 29-23 |
| Marlene Volcere | Certificat | Anglais | S2-S2 | 30 | 23-30 |
| Tella Agricole | Certificat | Anglais - Mathématiques | S1 | 30 | 29 |
| Taciana Moustache | Certificat | Français | S3 | 30 | 32 |
| Diolina Zialor | Certificat | Anglais | S1-2-3 | 32 | 27-30-27 |
| Eudoxie Kilindo | Certificat | Sciences sociales | S1-S3 | 32 | 27-27 |
| Rita Lespoir | Certificat | Mathématiques - Sciences | S1-S2 | 30 | 29-30 |
| Don Gunapillay | Certificat | Mathématiques - Sciences | S2-S3 | 30 | 30-27 |

| N O M | S T A T U T | N I V E A U | NOMBRE DE PÉRIODES | NOMBRE D'ÉLÈVES |
|--------------------|-------------|-------------|--------------------------|--------------------|
| Cecile Vidot | Certificat | P1 | 36 | 38 |
| Anne Lafortune | Certificat | P1 | 36 | 37 |
| Fiona Adeline | Certificat | P2 | 36 | 28 |
| Norma Barbier | Certificat | P2 | 36 | 28 |
| Marie-Ange Gappy | Suppléante | P2 | 36 | 28 |
| Jeannette Bibi | Certificat | P3 | 36 | 34 |
| Nichole Zoe | Certificat | P3 | 36 | 34 |
| Cecile Rose | Certificat | P4 | 33 | 36 |
| Doretta Bristol | Certificat | P4 | 33 | 34 |
| Josephine Saunders | Certificat | P4 | 31 | 26 |

N'OUBLIEZ PAS,

VOUS ETES MADAME EVELINE CONFIANCE

AU POSTE DE DIRECTRICE A L'ÉCOLE BELLE LUNE

DANS LE DISTRICT DE BERTHIER

Principales tâches (fonctions) du (de la) Directeur/
trice d'école.

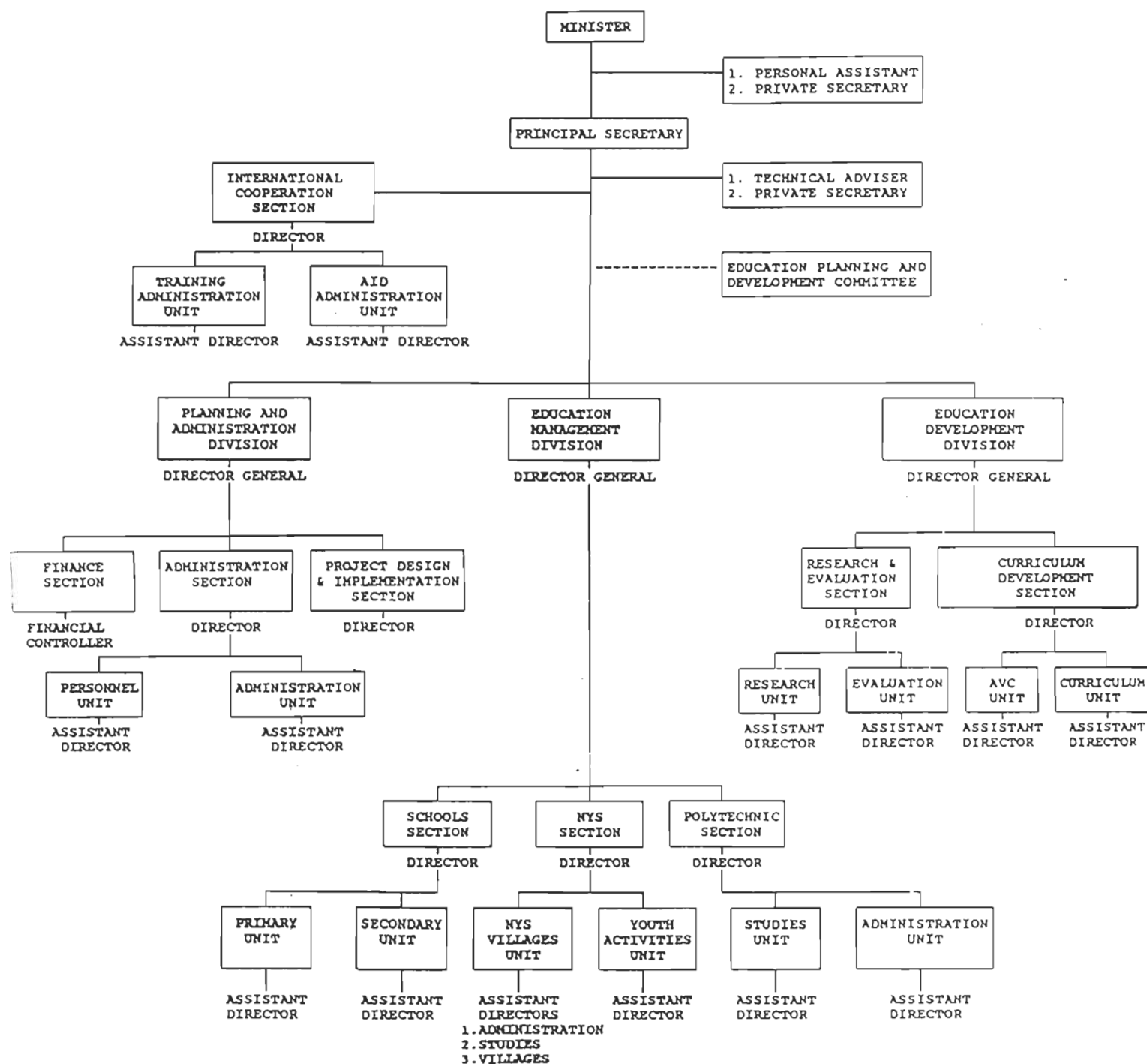
Il/Elle est responsable pour:

- a. Le fonctionnement général et le contrôle entier de l'école.
- b. Elle/Il doit assurer l'organisation adéquate du travail de l'école, en utilisant les ressources scolaires (enseignants, personnel non enseignant, locaux, équipement et temps) d'une manière économique et rentable.
- c. La mise en place au sein de l'école de structures appropriées (délégation de responsabilités, réunions du personnel, canaux de communication) à travers lesquelles les besoins immédiats et les développements futurs peuvent être avec assurance planifiés et offerts. La prise de décision à travers la persuasion, la consultation et par l'exemple fait partie du processus.
- d. La bonne tenue des archives, des rapports, des relèves statistiques et autres documents nécessaires, comme demandé par le Ministère de l'Education. De même est responsable de la bonne tenue des dossiers, registres, etc, exigés par les Règlements Généraux de l'Administration Publique "Public Service Orders", par les Instructions Financières, par le Manuel Départemental et par tous autres documents prescrits par la loi.
- e. De créer de par ses qualités de leadership une atmosphère enthousiaste et aidante.
- f. De contrôler les niveaux de l'enseignement en se référant aux plans de travail, aux préparations journalières des leçons, aux travaux accomplis et aux cahiers des élèves; de même vérifier les niveaux de l'enseignement par des visites dans les classes pour voir le travail des enseignants individuellement, particulièrement les nouveaux et inexpérimentés enseignants.
- g. De la comptabilité et de la tenue des livres de l'école.
- h. S'assurer que le bureau de la direction de l'école fonctionne d'une manière ordonnée et sérieuse. (de façon ordonnée et régulière). Un système de classement efficace est essentiel à une bonne administration.
- i. L'état général des bâtiments et enceinte de l'école. Toutes les demandes d'entretien, de réparation, d'équipement et de facilités doivent être faites à temps auprès de Ministère de l'Education.

- j. Maintenir un contact avec les classes en entreprenant des tâches d'enseignement pour remplacer les enseignants temporairement absents.
- k. Etablir de bonnes relations avec les parents d'élèves et la communauté.
- l. Procéder à des arrangements pour le directeur adjoint ou tout autre membre du personnel pour que l'intéressé puisse assurer l'intérim en cas d'absence du /de la Directeur/trice.
- m. Délégation de pouvoir
La Directrice/le Directeur d'école ne peut pas être capable d'accomplir à elle/à lui tout(e) seul(e) l'administration et l'organisation de l'école, une telle fonction n'est pas attendue de lui/ d'elle. Il est essentiel que chaque membre du personnel ait la responsabilité d'un travail spécial (spécifique). De cette manière (ainsi) l'école peut marcher efficacement, et ceux/celles qui pourront devenir plus tard des directeurs/trices d'école peuvent acquérir de l'expérience. Une tâche administrative doit être allouée à chaque enseignant en plus de l'enseignement habituel. Mais le Directeur/la Directrice doit se rappeler qu'il/elle est le/la responsable de l'école, et comme tel/telle doit connaître ce qui se passe à l'école. Cela signifie que tout travail fait par les autres doit être contrôlé de temps à autre par le Directeur/la Directrice.
- n. Louer les locaux de l'école aux organisations qui ont reçu une permission du Ministère de l'Education et rapporter tout mauvais usage, toute perte ou tout dommage.
- o. Surveiller la crèche locale.
- p. Responsable de toute la discipline interne, de l'organisation et du management de l'école. C'est pourquoi (c'est pour cela que) le/la directeur/trice est tenu(e) responsable devant la communauté et la société pour la mise en oeuvre du Curriculum dans son école, pour le progrès des élèves, pour le bien-être social aussi bien du personnel que des élèves, de la sécurité dans la cour de l'école, de l'entretien des conditions physiques de l'école, de la bonne tenue de matériel scolaire, de la collecte de fonds à l'école, des repas scolaires, des uniformes scolaires et stocks, du courrier scolaire, de la mise en application des politiques gouvernementales, du maintien du règlement intérieur de l'école.

Traduit par Jacques Kouï





March 1992

130

| SUN | MON | TUE | WED | THU | FRI | SAT |
|-----|-----|-----|---------------------|---------------------|---------------------|-----|
| 1 | 2 | 3 | 4 <i>absente</i> | 5 <i>absente</i> | 6 <i>absente</i> | 7 |
| 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 |
| 29 | 30 | 31 | | | | |

APPENDICE 5
LETTRE D'INFORMATION

MINISTRY OF EDUCATION

Mont Fleuri, P.O. Box 48, Republic of Seychelles
Telex: 2305 MINED SZ Tel: 24777



Please address all correspondence to the Principal Secretary

Your Ref:

Our Ref:

Enquiries To:

Telephone Ext:

Date: 13 Février, 1992.

M/Mme

.....

.....

Comme vous le savez sans doute déjà, mademoiselle Guylaine Cardinal a reçu une bourse du Bureau Canadien de L'Éducation Internationale dans le but d'effectuer la "Mise en place d'un instrument assurant la qualité du développement des ressources humaines éducatives aux Iles Seychelles"; avec l'approbation du Ministère de l'Éducation des Seychelles. Ce projet se veut également le sujet de son mémoire à la maîtrise en Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Pour mener à terme son projet, mademoiselle Cardinal a sélectionné 44 personnes pour passer un exercice in-basket d'une durée de 3h30, et ce, au mois de Mars. Prochainement mademoiselle Cardinal vous enverra de la documentation pour vous expliquer à quoi consiste l'exercice in-basket. Par la même occasion, elle vous communiquera la date et l'heure auxquelles vous devez vous présenter.

Soyez assurés que les résultats de ce test seront traités de façon confidentielle. Votre participation est absolument nécessaire. Le Ministère compte sur votre collaboration pour la réussite de ce projet.

Veuillez accepter, Madame/Monsieur, l'expression de mes salutations cordiales.

MACSUZY MONDON (Mme)
DIRECTRICE
SCHOOLS SECTION
FOR: PRINCIPAL SECRETARY (ED)

APPENDICE 6
LETTRE DE CONVOCATION

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Mont Fleuri, B.P. 48, République des Seychelles

Telex: 2305 MINED SZ

Téléphone: 24777



Prière d'adresser toute correspondance au Secrétaire Principal

V/Réf:

N/Réf:

Téléphone poste no: 25 février 1992

Date:

Nom

Titre

école

Vérifié et approuvé par: Madame Macsuzy Mondon

Sujet,

Pour faire suite à la lettre de Madame Macsuzy Mondon du 13 février dernier, j'apprécie grandement votre collaboration afin que je puisse réaliser mon projet de maîtrise. Vous trouverez ci-joint un document expliquant la nature du test in-basket.

Je vous prie de vous présenter à Mont Fleuri au Ministère de l'Éducation à la salle 1, mercredi 18 mars 1992, de 8h30 à 12h00; soit pour une durée de 3h30. Le test est en français. Suite à la passation du test, chacun recevra ses résultats individuellement. Ces résultats seront traités de façon confidentielle, et au niveau du projet votre nom sera remplacé par une lettre.

Je demeure à votre disposition si vous désirez des informations supplémentaires. Veuillez accepter, Sujet, mes salutations cordiales, et au plaisir de vous rencontrer prochainement.

GUYLAINE CARDINAL
Schools Section
Ministère de l'Éducation
Mont Fleuri

P.J.: Document Test in-basket

MINISTERE DE L'EDUCATION

Mont Fleuri, B.P. 48, République des Seychelles
Telex: 2305 MINED SZ
Téléphone: 24777



Prière d'adresser toute correspondance au Secrétaire Principal

V/Réf:

N/Réf:

Téléphone poste no: 25 février 1992

Date:

Nom

Titre

école

Vérifié et approuvé par: Madame Macsuzy Mondon

Sujet,

Pour faire suite à la lettre de Madame Macsuzy Mondon du 13 février dernier, j'apprécie grandement votre collaboration afin que je puisse réaliser mon projet de maîtrise. Vous trouverez ci-joint un document expliquant la nature du test in-basket.

Je vous prie de vous présenter à Mont Fleuri au Ministère de l'Éducation à la salle 1, jeudi le 19 mars 1992, de 8h30 à 12h00; soit pour une durée de 3h30. Le test est en français. Suite à la passation du test, chacun recevra ses résultats individuellement. Ces résultats seront traités de façon confidentielle, et au niveau du projet votre nom sera remplacé par une lettre.

Je demeure à votre disposition si vous désirez des informations supplémentaires. Veuillez accepter, Sujet, mes salutations cordiales, et au plaisir de vous rencontrer prochainement.

GUYLAINE CARDINAL

Schools Section

Ministère de l'Éducation

Mont Fleuri

P.J.: Document Test in-basket

APPENDICE 7

EXPLICATION DU TEST IN-BASKET

T E S T

I N - B A S K E T

NATURE DE L'EXERCICE IN-BASKET POUR UN DIRECTEUR D'ÉCOLE

L'exercice in-basket pour le directeur d'école est une mise en situation où sont simulés certains aspects importants d'un poste de gestion. Il est construit à partir des documents qui s'accumulent dans la corbeille d'un directeur d'école, comme les lettres, les notes de service et les rapports, auxquels il faut donner suite.

Les candidats soumis à l'exercice reçoivent les renseignements et la documentation de base ainsi que les fournitures de bureau dont ils ont besoin, tels papier de correspondance officielle et blocs-notes. Ils sont ensuite invités à prendre la place d'un directeur d'école et ils doivent régler les affaires courantes qui se trouvent dans la corbeille.

Cette mise en situation ne requiert aucune formation, connaissance ou expérience spécialisées ou technique. Les candidats sont appelés à régler des problèmes touchant le personnel; la planification, l'exécution, le contrôle et l'évaluation des activités et des programmes; la planification des ressources humaines et financières; les relations publiques et l'exécution des politiques.

BUT DU TEST IN-BASKET

L'exercice vise l'évaluation de diverses capacités dont celles de cerner, d'analyser et d'évaluer des problèmes opérationnels; de formuler des solutions aux problèmes et de prendre des décisions de gestion; de diriger le personnel; de surveiller et de contrôler des activités et des programmes; de planifier et de coordonner des activités et des programmes; d'assurer une gestion efficace de son temps.

ÉLABORATION

L'exercice a été élaboré à partir d'une analyse des fonctions et responsabilités d'un directeur d'école. L'exercice in-basket comporte une grande diversité de problèmes dont l'importance, la complexité et la priorité diffèrent et qui correspondent bien au travail quotidien d'un directeur d'école.

PRÉSENTATION ET DURÉE

Les candidats reçoivent quatre enveloppes. La première contient les instructions et la documentation de base; la deuxième, les 30 documents qui se sont accumulés dans la corbeille "in", la troisième enveloppe "out", le candidat insère les documents après les avoir traités; la quatrième renferme le papier et autres fournitures que le candidat devra se servir.

L'exercice dure trois heures et trente (3h30). Quinze minutes sont réservées à l'examen de la documentation de base et deux heures et trente à la solution des problèmes posés; pendant les 45 dernières minutes, les candidats sont invités à remplir un formulaire leur demandant de justifier les mesures prises.

LANGUE UTILISÉE

L'exercice in-basket pour le directeur d'école est en français et le candidat répond également en français.

PRÉPARATION A L'EXERCICE

Puisque les résultats d'un exercice in-basket ne dépendent pas des connaissances acquises dans un domaine particulier, les candidats ne peuvent s'y préparer directement.

APPENDICE 8
LETTRE DE RAPPEL

A:
Nom
Titre
école

DE: Guylaine Cardinal

DATE: 11 mars 1992

Vérifié et approuvé par Madame Macsuzy Mondon

Sujet ,

Je vous rappelle que vous êtes prié de vous présenter à Mont Fleuri, au Ministère de l'Éducation à la salle #1, mercredi le 18 mars 1992 à 8h30 jusqu'à 12h, pour faire l'exercice in-basket.

Vous n'avez qu'à apporter vos crayons ou stylos.

Au plaisir de vous rencontrer prochainement.

GUYLAINE CARDINAL
Schools Section
Ministère de l'éducation
Mont Fleuri
Mahé

A:

Nom
Titre
école

DE: Guylaine Cardinal

DATE: 11 mars 1992

Vérifié et approuvé par Madame Macsuzy Mondon

Sujet ,

Je vous rappelle que vous êtes prié de vous présenter à Mont Fleuri, au Ministère de l'Éducation à la salle #1, jeudi le 19 mars 1992 à 8h30 jusqu'à 12h, pour faire l'exercice in-basket.

Vous n'avez qu'à apporter vos crayons ou stylos.

Au plaisir de vous rencontrer prochainement.

GUYLAINE CARDINAL
Schools Section
Ministère de l'éducation
Mont Fleuri
Mahé

APPENDICE 9
QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION

QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION

144

Votre nom: _____

Indiquez par un crochet ☒ la réponse qui correspond à votre situation, et ce, pour chaque question.

Votre statut:

- 1. Directeur
- 2. Coordonnateur
- 3. Enseignant
- 4. Autre

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

Votre sexe:

- 1. Féminin
- 2. Masculin

| |
|--|
| |
| |

Votre âge:

- 1. Moins de 30 ans
- 2. Entre 30 ans et 40 ans
- 3. Entre 41 ans et 50 ans
- 4. Plus de 50 ans

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

A quelle école travaillez - vous présentement?

145

1. Anse aux Pins

2. Anse Boileau

3. Anse Étoile

4. Anse Royale

5. Baie Ste-Anne

6. Baie Lazare

7. Beau Vallon

8. Bel Ombre

9. Belonie

10. Cascade

11. English River

12. Glacis

13. Grand Anse Mahé

14. Grand Anse Praslin

15. La Digue

16. La Misère

17. La Rosière

18. Mont Fleuri

19. Plaisance Primaire

20. Plaisance Secondaire

21. Pointe Larue

22. Port Glaud

23. Takamaka

24. S.E.C.

25. Silhouette

Combien d'élèves y a-t-il à votre école?

1. Moins de 300 élèves

2. Entre 301 et 400 élèves

3. Entre 401 et 500 élèves

4. Entre 501 et 600 élèves

5. Entre 601 et 700 élèves

6. Entre 701 et 800 élèves

7. Entre 801 et 900 élèves

8. Plus de 900 élèves

Indiquez le ou les cours que vous avez suivi(s).

147

1. Pre-teaching course
2. Teacher training college
3. Diploma part one
4. Diploma part two
5. Bachelor of education
6. Short overseas courses
7. Autres

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

Précisez:

Avez-vous fait des cours en administration scolaire dispensés
par l'Université du Québec à Trois-Rivières (formation à distance) ?

1. J'ai suivi les cours en administration scolaire et j'ai obtenu mon certificat.
2. J'ai suivi les cours en administration scolaire et je n'ai pas obtenu mon certificat.
3. J'ai suivi quelques cours en administration scolaire et j'ai abandonnés.
4. Je suis présentement les cours en administration scolaire.
5. Je n'ai jamais suivi de cours en administration scolaire.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

APPENDICE 10

LES 25 ITEMS DU TEST IN-BASKET

M É M O

149

A: Madame Confiance, directrice

DE: Linda Lepathy
Préposée à l'administration

Date: 2 mars 1992

Madame Confiance,

Je voulais vous informer que Madame Jeannette Bibi, enseignante P3, s'absente très souvent. Elle apporte toujours un billet du médecin pour justifier ses absences, mais je me demande si elle est réellement malade. Jusqu'à présent je ne l'ai pas rencontrée à ce sujet.


LINDA LEPATHY



STATION DE POLICE

District de Berthier

150



Le 2 mars 1992

Madame Eveline Confiance
Directrice
École Belle Lune

Madame Confiance,

Suite aux nombreux vols à votre école, à chaque soir un agent visite votre école. Nous avons remarqué que le gardien, Monsieur Emmanuel Confait s'absente très souvent de son travail.

Mardi dernier, il n'était pas à son travail; jeudi nous l'avons aperçu avec une bouteille de bière à la main; vendredi soir il était encore absent. Je voudrais que vous portiez une attention particulière à ce gardien.

Veuillez accepter, Madame Confiance, l'expression de mes salutations.

PAUL ROSE (M)
Chef de police

M É M O

151

A: Madame Confiance, directrice

DE: Helen Payet
Préposée à l'entretien ménager

Date: 2 mars 1992

Madame Confiance,

Je suis un peu fatiguée, car je dois faire le travail toute seule. Madame Malda Joubert, celle qui fait l'entretien ménager avec moi, travaille très peu. Souvent elle parle avec les autres employés ou encore, elle reste assise presque toute la journée.

La semaine dernière j'ai été malade car j'étais épuisée. Je lui demande souvent de m'aider mais elle rit de moi.

Je ne veux surtout pas perdre mon emploi, car j'ai vraiment besoin de cet argent pour mes deux enfants.

Est-ce que vous pouvez m'aider Madame Confiance?


HELEN PAYET

M É M O

152

A: Madame Confiance, directrice

DE: Philip Figaro
Enseignant P6

Date: 2 mars 1992

Madame Confiance,

Il y a une élève Erica Cafrine dans ma classe qui arrive très souvent avec sa robe sale, et même les autres élèves se plaignent qu'elle dégage une odeur désagréable.

A deux reprises je l'ai gardée après les heures de classe pour discuter un peu avec elle. Erica répond toujours que demain la situation va s'améliorer; mais ce n'est pas vrai, elle vient encore à l'école avec la robe sale.

Je ne sais plus quoi faire exactement avec cette élève.



PHILIP FIGARO

*District de Berthier
Mahé*

Le 2 mars 1992

A qui de droit,

Je tiens à remercier tous les gens qui m'ont aidée dans mon poste de présidente à l'Association des parents et des enseignants (PTA) à l'école Belle Lune.

A cause des problèmes personnels et sociaux que je vis présentement, il m'est impossible de continuer ce travail.

Je vous demande, Mesdames et Messieurs, d'accepter ma démission au poste de présidente à compter d'aujourd'hui.

Je suis reconnaissante de votre compréhension.

Bien à vous,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'E. Vidot' with a stylized flourish at the end.

EVA VIDOT (Mme)

M É M O

154

A: Madame Confiance, directrice

DE: Taciana Moustache
Enseignante S3

Date: 2 mars 1992

Madame Confiance,

J'éprouve de sérieuses difficultés pour enseigner car il y a trop de tapage dans la classe voisine. L'enseignant Sri Lankais ne réussit pas à faire la discipline dans sa classe. Les élèves sont très agités et ils font toujours la guerre entre eux.

Tout ce bruit dérange le bon fonctionnement de ma classe. Mes élèves ont de la difficulté à se concentrer.

Est-ce que vous pourriez intervenir rapidement auprès de cette classe?


TACIANA MOUSTACHE

M É M O

155

A: Madame Confiance, directrice

DE: Eudoxie Kilindo
Enseignant S1 - S3

Date: 2 mars 1992

Madame Confiance,

Vous avez demandé de vous signaler les problèmes qu'on vit présentement. Et bien, j'ai un élève, Mervin Bonne, qui est venu seulement que deux jours à l'école depuis le 15 février. Je ne sais pas exactement ce qui se passe avec ce jeune garçon.



Eudoxie Kilindo

Mémo: Circulaire #10

Aux: Directeurs/trices des écoles secondaires

A l'attention: Des enseignants de mathématiques S1 - S2 - S3

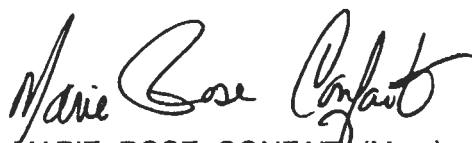
C.C. Section des écoles

Objet: Envoi prochain des nouveaux livres de mathématiques pour l'année scolaire 1992.

Vous allez bientôt recevoir des nouveaux livres de mathématiques destinés aux élèves des classes S1 - S2 - S3.

Nous vous demandons d'utiliser les anciens livres de mathématiques jusqu'à la réception des autres livres. Nous sommes conscients que ce retard affecte le bon fonctionnement des cours de mathématiques, nous en sommes réellement désolés.

Nous vous remercions de votre compréhension.


MARIE ROSE CONFAIT (Mme)
Responsable

MINISTERE DE L'EDUCATION

SECTION DES ÉCOLES

Victoria, B.P. 32, République des Seychelles

Téléphone: 23555, poste 7654



Le 2 mars 1992

Madame Eveline Confiance
Directrice
École Belle Lune

Madame Confiance,

Nous vous informons que le poste d'enseignant en sciences ne pourra pas être comblé avant le mois de juin prochain.

La semaine dernière, nous avons reçu une demande d'un expatrié; il désire enseigner aux Seychelles soit les sciences ou les mathématiques. Prochainement nous prendrons contact avec ce monsieur pour l'interviewer.

Dès que les formalités seront complétées, nous vous informerons de la date que l'expatrié pourra commencer son travail.

Veuillez accepter, Madame Confiance, mes meilleurs sentiments.



MARIA ESPARON (Mme)
Directrice

M É M O

158

A: Madame Confiance, directrice

DE: Don Gunapillay
Enseignant S2 - S3

Date: 2 mars 1992

Madame Confiance,

Vous nous avez demandé de vous dire les problèmes qu'on rencontre. J'ai beaucoup de difficultés avec ma classe de S2. Les élèves sont très turbulents, ils font toujours la guerre entre eux. A plusieurs reprises j'ai envoyé des élèves à l'extérieur de la classe pour les punir ou encore, je garde certains élèves après les heures de classe. Maintenant je ne sais plus exactement quel moyen prendre pour obtenir plus de discipline dans ma classe.



Don Gunapillay

MINISTERE DE L'EMPLOI ET DU SERVICE SOCIAL

Division des affaires sociales
Victoria, B.P. 45, République des Seychelles
Téléphone: 20345

159

Le 2 mars 1992

Madame Eveline Confiance
Directrice
École Belle Lune

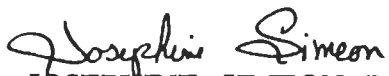
Madame Confiance,

Suite aux différents problèmes rencontrés avec Georges Marimba (élève S1), la Division des affaires sociales a visité sa mère à deux reprises. Depuis ce temps, elle semble plus attentive aux besoins de son enfant, et elle dit qu'elle voit à ce que Georges fasse ses devoirs de maison.

Afin de m'assurer de ce changement, je voudrais savoir si Georges cause encore des problèmes dans la classe de Madame Nella Lepere, et s'il fait toujours ses devoirs de maison.

Vos commentaires m'aideront pour continuer mes visites dans cette famille.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration, veuillez agréer, Madame Confiance, mes sentiments les meilleurs.


JOSEPHINE SIMEON (Mme)
Responsable

M É M O

160

A: Madame Confiance, directrice

DE: Marlene Volcere
Enseignante S2

Date: 2 mars 1992

Madame Eveline Confiance,

Je tiens à vous informer que j'ai trouvé une cigarette de drogue dans le sac d'école de Barry Zatte.

J'ai rencontré l'élève et il m'a dit que ce n'était pas pour lui, mais plutôt son père qui lui avait dit de remettre cette cigarette à une personne qui habite près de l'école.

Je préférerais vous aviser de cette situation avant de faire quoique ce soit.



Marlene Volcere

M É M O

161

A: Madame Confiance, directrice

DE: Marie Neige Alcindor
Préposée à la bibliothèque

Date: 2 mars 1992

Madame Confiance,

Certains employés disent que le préposé au laboratoire des sciences, Monsieur Julien William, rencontre régulièrement une élève de niveau S2 entre 14h30 et 15h. Cette relation fait parler beaucoup les gens de l'école.

Marie Neige Alcindor
Marie Neige Alcindor

M É M O

162

A: Madame Confiance, directrice

DE: Madame Maria Esparon
Directrice
Section des écoles

Date: 2 mars 1992

Madame Confiance,

Je vous envoie une copie de la lettre de la Ministre de l'éducation, Madame Doretta Bijoux, demandant vos commentaires et/ou suggestions au sujet de la promotion automatique des élèves.

Veuillez me faire parvenir vos commentaires et/ou suggestions le plus rapidement possible.

Je vous remercie de votre collaboration.



MARIA ESPARON (Mme)

MINISTERE DE L'EDUCATION

Victoria, B.P. 32, République des Seychelles
Téléphone: 23555



Le 2 mars 1992

**Madame Maria Esparon
Directrice
Section des écoles**

Madame Esparon,

Le Ministère de l'Éducation envisage sérieusement de modifier la promotion automatique des élèves. Avant d'entreprendre une démarche rigoureuse, nous voudrions connaître vos commentaires et/ou suggestions et ceux des directeurs et des enseignants des différentes écoles, à ce sujet.

Veillez me faire parvenir les résultats le plus tôt possible.

En vous remerciant de votre collaboration, veuillez accepter, Madame Esparon, l'expression de mes meilleurs sentiments.

A handwritten signature in cursive script, reading "Doretta Bijoux".

**DORETTA BIJOUX (Mme)
Ministre**

M É M O

164

A: Madame Confiance, directrice

DE: Jacqueline Pascal
Coordonnatrice secteur primaire

Date: 2 mars 1992

Madame Confiance,

Aujourd'hui un parent est venu se plaindre que Madame Tella Agricole, enseignante en mathématiques S1, ne corrigeait jamais les devoirs de maison de sa fille Sabrina René.

L'enseignante répond toujours qu'elle va corriger les devoirs de maison la semaine prochaine.



JACQUELINE PASCAL

Le 2 mars 1992

Madame Eveline Confiance
Directrice
École Belle Lune

Madame Confiance,

J'aimerais vous rencontrer pour discuter de la fête des enfants le 1er juin prochain. Je désire m'impliquer activement dans cette fête, pour se faire, je voudrais d'abord connaître votre programme d'activités.

Au plaisir de vous rencontrer prochainement, veuillez accepter, Madame Confiance, mes salutations distinguées.

Bien à vous,

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Paul Cadence". The signature is fluid and cursive, with a large, sweeping initial "P" that loops around the first part of the name.

PAUL CADENCE (M)
Président (chairman)
District de Berthier

CLINIQUE DE BERTHIER

District de Berthier

Tel: 74587

166

Le 2 mars 1992

Madame Eveline Confiance
Directrice
École Belle Lune

Madame Confiance,

L'équipe de la Clinique Berthier, section dentaire, voudrait aller visiter votre école pour faire une causerie avec les enfants de niveau primaire. Nous voulons montrer aux enfants comment se brosser les dents et prévenir la carie dentaire.

Nous aimerions faire cette visite la semaine prochaine, nous attendons votre réponse pour confirmer la date.

Au plaisir de vous rencontrer prochainement, veuillez accepter, Madame Confiance, mes salutations distinguées.



JENNIFER PAYET (Mme)
Assistante dentaire

M É M O

167

A: Madame Confiance, directrice

DE: Helen Cafrine
Responsable de la crèche

Date: 2 mars 1992

Madame Eveline Confiance,

Je vous signale le problème que les employés vivent à la crèche. Nous trouvons que la communication est difficile entre le personnel de l'école et celui de la crèche à cause de la distance qui nous sépare.

Je ne sais pas si on pourrait établir un système pour améliorer la communication entre l'école et la crèche; de cette façon les employés de la crèche se sentiraient moins isolés.

Nous pourrions discuter de ce problème ensemble, si vous le désirez.

Bien à vous,



Helen Cafrine

MINISTERE DE L'EDUCATION

SECTION DES ÉCOLES

Victoria, B.P. 32, République des Seychelles

Téléphone: 23555, poste 7654



Le 2 mars 1992

Madame Eveline Confiance
Directrice
École Belle Lune

Madame Confiance,

Je tiens à vous informer qu'il y aura trois directrices d'écoles d'Australie qui viendront visiter votre école le 5 mars prochain de 9h à 12h.

Ces directrices veulent connaître le fonctionnement des écoles aux Seychelles. Elles font une étude des différents systèmes scolaires dans plusieurs pays.

Je compte sur votre collaboration pour que cette visite soit pour elles très profitable.

Veuillez accepter, Madame Confiance, mes salutations cordiales.


MARIA ESPARON (Mme)
Directrice

M É M O

169

A: Madame Confiance, directrice

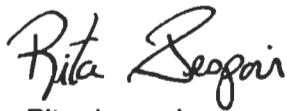
DE: Rita Lespoir
Enseignante S1 - S2

Date: 2 mars 1992

Madame Confiance,

J'ai de la difficulté à faire apprendre aux élèves leurs tables de multiplications. J'ai essayé différentes méthodes, mais les élèves ne réussissent pas à comprendre le principe de la multiplication.

Si vous voulez bien me donner des conseils à ce sujet, je vous en serais très reconnaissante.



Rita Lespoir

M É M O

A: Madame Confiance, directrice

DE: Madame Maria Esparon
Directrice
Section des écoles

Date: 3 mars 1992

Madame Confiance,

Je vous envoie une copie de la lettre de la Ministre de l'éducation, Madame Doretta Bijoux, demandant le nombre d'absences des enseignants par semaine. Alors veuillez me faire parvenir un rapport détaillé des absences pour chacun des enseignants, et ce, depuis le début de l'année scolaire 1992.

Je vous remercie de l'attention que vous porterez à cette demande, veuillez accepter mes salutations cordiales.



MARIA ESPARON (Mme)

MINISTERE DE L'EDUCATION

Victoria, B.P. 32, République des Seychelles
Téléphone: 23555



Le 3 mars 1992

**Madame Maria Esparon
Directrice
Section des écoles**

Madame Esparon,

Depuis ces derniers temps, nous avons constaté que le problème de suppléance chez les enseignants affecte passablement le bon fonctionnement des écoles. Je sais que le directeur ou le coordonnateur doivent souvent remplacer les enseignants absents.

Le Ministère de l'éducation désire connaître la situation réelle de chacune des écoles, c'est-à-dire le nombre d'absences des enseignants par semaine. Si toutefois vous avez des suggestions à nous apporter à ce sujet, nous vous en serons très reconnaissants.

Nous vous remercions de votre collaboration, veuillez accepter, Madame Esparon, nos sentiments distingués.


**DORETTA BIJOUX (Mme)
Ministre**

Le 2 mars 1992

172

Madame Confiance,

Hier je suis allée pour rencontrer Madame Adrienne, mais on m'a dit que vous étiez la nouvelle directrice. Je veux absolument discuter avec vous au sujet de Madame Cecil Rose, enseignante de ma fille en P4.

Je n'aime pas la façon dont elle traite ma fille, Jane. Depuis un certain temps ma fille pleure le matin, car elle ne veut pas aller à l'école.

Maria - Jeanne Bayet
District de Berthier.

MINISTERE DE L'EDUCATION



SECTION PLANNING

Victoria, B.P. 32, République des Seychelles
Téléphone: 23555, poste 7601

Le 2 mars 1992

Madame Eveline Confiance
Directrice
École Belle Lune

Madame Confiance,

Nous vous informons que la Section planning viendra visiter votre école le 6 mars prochain à 13h pour faire la vérification de tous les bâtiments.

Nous voulons nous assurer de la sécurité des lieux.

Bien à vous,



Paul Bristol (M)
Responsable

M É M O

174

A: Madame Confiance, directrice

DE: Marlyn Amedee
Enseignante P1 - P6

Date: 2 mars 1992

Madame Confiance,

Je suis contente que vous nous donniez la possibilité d'exprimer les problèmes qu'on peut rencontrer. J'ai remarqué que depuis quelque temps la propreté des toilettes laisse à désirer. Et même, très souvent il n'y a plus de papier de toilette.

Je souhaite que cette situation s'améliore bientôt.

Bien à vous,



Marlyn Amedee

M É M O

175

A: Madame Confiance, directrice

DE: Linda Mancienne
Enseignante P4 - P5

Date: 2 mars 1992

Madame,

Madame Rose-Marie Ernesta (préposée à l'entretien) me cause certains problèmes. La semaine dernière j'ai dû punir son fils Didier car il n'avait pas fait son devoir de maison, donc je l'ai envoyé à l'extérieur de la classe pour qu'il réfléchisse un peu. Quand sa mère l'a aperçu à l'extérieur, elle a battu son fils très sévèrement. Cette même situation s'est reproduite hier matin.

Je ne souhaite pas que cela se répète trop souvent. Est-ce que vous pouvez faire quelque chose?


Linda Mancienne

APPENDICE 11

DESCRIPTION ET EXPLICATION DES ACTIONS POSÉES

| ITEM | DESCRIPTION DE L'ITEM | ACTIONS POSÉES | EXPLIQUEZ BRIEVEMENT AVEZ POSÉ CES ACTIONS POURQUOI VOUS |
|------|--|----------------|---|
| # 1 | Mémo de madame Linda Lepathy, préposée à l'administration, avisant des absences répétées de madame Jeannette Bibi, enseignante P3. | | |
| # 2 | Lettre du chef de police, monsieur Paul Rose, au sujet de l'absence du gardien de sécurité de l'école, soit monsieur Emmanuel Confait. | | |
| # 3 | Mémo de madame Helen Payet, préposée à l'entretien ménager, se plaignant de sa collègue de travail. | | |

| ITEM | DESCRIPTION DE L'ITEM | ACTIONS POSÉES | EXPLIQUEZ BRIEVEMENT POURQUOI VOUS AVEZ POSÉ CES ACTIONS |
|------|--|----------------|---|
| # 4 | Mémo de monsieur Philip Figaro, enseignant P6, au sujet d'une élève qui arrive toujours en classe avec la robe sale. | | |
| # 5 | Lettre de démission de madame Eva Vidot présidente PTA. | | |
| # 6 | Mémo de madame Taciaa Moustache, enseignante S3, mentionnant les difficultés rencontrées à cause du tapage provenant de la classe voisine. | | |

| ITEM | DESCRIPTION DE L'ITEM | ACTIONS POSÉES | EXPLIQUEZ BRIEVEMENT POURQUOI VOUS AVEZ POSÉ CES ACTIONS |
|------|---|----------------|---|
| # 7 | Mémo de monsieur Eudoxie Kilindo, enseignant S1-S3, au sujet de l'absence prolongée d'un élève. | | |
| # 8 | Circulaire #10 de la Section mathématiques, informant les enseignants de la venue prochaine des nouveaux livres. | | |
| # 9 | Lettre de la Section des écoles au sujet du poste vacant, soit celui d'enseignant des sciences. | | |

| ITEM | DESCRIPTION DE L'ITEM | ACTIONS POSÉES | EXPLIQUEZ BRIEVEMENT POURQUOI VOUS AVEZ POSÉ CES ACTIONS |
|------|---|----------------|---|
| # 10 | Mémo de monsieur Don Gunapillay, enseignant S2-S3, expliquant les problèmes de discipline dans sa classe. | | |
| # 11 | Lettre de la Division des affaires sociales demandant des commentaires au sujet du comportement de Georges Marimba, élève S1. | | |
| # 12 | Mémo de madame Marlene Volcere, enseignante S2, expliquant qu'elle a trouvé une cigarette de drogue dans le sac d'école de Barry Zatte. | | |

| ITEM | DESCRIPTION DE L'ITEM | ACTIONS POSÉES | EXPLIQUEZ BRIEVEMENT POURQUOI VOUS AVEZ POSÉ CES ACTIONS |
|-----------|--|----------------|---|
| # 13 | Mémo de madame Marie Neige Alcindor, préposée à la bibliothèque, informant de la relation entre le préposé au laboratoire des sciences et une élève de S2. | | |
| # 14 A | Mémo de la Section des écoles, demandant des commentaires et/ou suggestions au sujet de la promotion automatique des élèves; pour remettre à madame la Ministre. | | |
| # 14 B | Copie de la lettre de la Ministre, madame Doretta Bijoux | | |

| ITEM | DESCRIPTION DE L'ITEM | ACTIONS POSÉES | EXPLIQUEZ BRIEVEMENT AVEZ POSÉ CES ACTIONS POURQUOI VOUS |
|------|--|----------------|---|
| # 15 | Mémo de madame Jacqueline Pascal, coordonnatrice primaire, signalant la plainte d'un parent au sujet d'une enseignante qui ne corrige pas les devoirs de maison. | | |
| # 16 | Lettre de monsieur Paul Cadence, président du district de Berthier, désire s'impliquer dans l'organisation de la fête des enfants. | | |
| # 17 | Lettre de la Clinique de Berthier, section dentaire, demandant la permission de faire une causerie avec les enfants de niveau primaire. | | |

| ITEM | DESCRIPTION DE L'ITEM | ACTIONS POSÉES | EXPLIQUEZ BRIEVEMENT AVEZ POSÉ CES ACTIONS POURQUOI VOUS |
|------|--|----------------|---|
| # 18 | Mémo de madame Helen Cafrine, responsable de la crèche, signalant le problème de communication entre le personnel de l'école et celui de la crèche | | |
| # 19 | Lettre de la Section des écoles avisant de la visite de trois directrices d'écoles de l'Australie. | | |
| # 20 | Mémo de madame Rita Lespoir, enseignante S1-S2, expliquant les difficultés rencontrées au sujet des tables de multiplications | | |

| ITEM | DESCRIPTION DE L'ITEM | ACTIONS POSÉES | EXPLIQUEZ BRIEVEMENT POURQUOI VOUS AVEZ POSÉ CES ACTIONS |
|-----------|--|----------------|---|
| # 21 A | Mémo de la Section des écoles demandant le nombre d'absences des enseignants par semaine; pour remettre à madame la Ministre. | | |
| # 21 B | Copie de la lettre de la Ministre, madame Doretta Bijoux. | | |
| # 22 | Lettre d'un parent désirant rencontrer la directrice pour discuter du problème de sa fille qui ne veut plus aller à l'école. | | |

| ITEM | DESCRIPTION DE L'ITEM | ACTIONS POSÉES | EXPLIQUEZ BRIEVEMENT AVEZ POSÉ CES ACTIONS POURQUOI VOUS |
|------|---|----------------|---|
| # 23 | Lettre de la Section planning avisant de leur visite prochaine afin de vérifier la sécurité des bâtiments. | | |
| # 24 | Mémo de madame Marlyn Amedee, enseignante P1-P6, se plaignant de la malpropreté des toilettes. | | |
| # 25 | Mémo de madame Linda Mancienne, enseignante P4-P5, au sujet de madame Rose-Marie Ernesta (préposée à l'entretien) qui bat son enfant quand elle le voit en punition. | | |

APPENDICE 12

GRILLE D'OBSERVATION DES DIMENSIONS

G R I L L E

D ' O B S E R V A T I O N

D E S D I M E N S I O N S

COMMUNICATION

1. Nombre de mots estimés

Nombre de mots estimés en réponse à chacun des items.

| | | |
|---|--------------------|------------------|
| 0 | = rien écrit | |
| 1 | = très court | (1 - 6 mots) |
| 2 | = court | (7 - 15 mots) |
| 3 | = moyen | (16 - 40 mots) |
| 4 | = long | (41 - 100 mots) |
| 5 | = très long | (101 - 200 mots) |
| 6 | = extrêmement long | (201 et plus) |

Par le jeu de la moyenne, l'on peut voir une réponse typique.

2. Communique en écrivant

- Écrit ou planifie d'écrire à une autre personne (scorer).
- Signe une lettre ou un papier préparé par une autre personne (scorer).
- Notes, calendrier, liste de choses à faire, appel téléphonique noté pour lui-même (ne pas scorer).
- * La situation du test in-basket encourage la communication écrite; dans un poste réel, elle est moins fréquente.

3. Clarté et forme de la communication écrite

- Présente les idées de façon claire (scorer).
- Maîtrise la langue, l'orthographe, la grammaire et la syntaxe (scorer).

4. Communiquer face à face

- Indique son intention de communiquer face à face avec quelqu'un (scorer).
- Planifie la rencontre d'une personne ou d'un groupe avec lui (scorer).
- Indique qu'il a déjà communiqué face à face avec une personne (ne pas scorer).
- Les invitations générales, telle que: "vous viendrez me voir quand vous serez libre..." (ne pas scorer).

5. Communiquer par téléphone

- Indique son intention de communiquer par téléphone avec une personne (scorer).
- Indique qu'il a déjà communiqué par téléphone avec une personne (ne pas scorer).

PLANIFICATION - ORGANISATION

6. Nombre d'items omis

- On cote (9) pour un item non entrepris, que le sujet n'a fait aucun effort pour analyser l'item; par exemple lorsqu'il indique qu'il n'a pas eu le temps... (inscrire 9).
- Indique que l'item n'est pas urgent et peut être traité plus tard (ne pas scorer - voir dimension "Remet une décision à plus tard").

7. Prévoit des activités mais ne les planifie pas dans le temps

- Planifie des activités pour lui-même à faire plus tard, mais aucune indication n'est donnée sur le moment où le travail sera fait; il faut que le sujet s'implique dans l'action ultérieure (scorer).
- Planifie des activités pour lui-même à faire plus tard sur la grille "Actions posées", sans aucune autre réponse (scorer, mais seulement à cette dimension).

8. Travail réalisé ou planifié dans l'immédiat

- Exécute une activité (rencontre, appel téléphonique, lettre, ...) la journée même, ou la planifie pour le premier jour de son retour, soit lundi le 9 mars 1992 (scorer).
- A déjà exécuté une activité antérieurement, par exemple: le sujet a rencontré l'enseignant la semaine dernière (ne pas scorer).
- Si l'item est classé dans la dimension "Travail planifié dans les deux semaines suivantes" (ne pas scorer); cependant, si le sujet réalise ou planifie de réaliser plusieurs actions, chaque action doit être classée séparément.

9. Travail planifié dans les deux semaines suivantes

- Planifie des activités dans les deux semaines qui suivent, soit du 10 mars au 23 mars 1992, en indiquant une journée ou une heure précise et le sujet est directement impliqué dans cette activité ultérieure (scorer).
- Si l'item est classé dans la dimension "Travail réalisé ou planifié dans l'immédiat" (ne pas scorer); cependant, si le sujet réalise ou planifie de réaliser plusieurs actions, chaque action doit être classée séparément.
- Planifie des activités à réaliser par d'autres personnes dans les deux semaines qui suivent (ne pas scorer).
- Indique qu'il traitera cet item après son retour (ne pas scorer).

10. Solutions de rechange et obstacles à prévoir

- Prévoit plusieurs obstacles à l'item et propose un plan de rechange (scorer).
- Élabore différentes solutions possibles pour un même problème (scorer).

11. Indique des priorités

- Indique que l'item est très important ou urgent à traiter (scorer).
- Indique que l'item est moins important que les autres, par exemple: "non urgent, à traiter lors de mon retour" (scorer).
- Indique seulement que le problème est grave ou sérieux (ne pas scorer).

12. Met l'item en relation avec le matériel fourni

- Établit une relation avec l'information présentée antérieurement ou dans une autre partie des items de l'in-basket (scorer).
- Utilise les renseignements généraux pour solutionner le problème; par exemple il mentionne le nom d'une personne en dehors de l'item traité (scorer).
- Utilise le nom d'un organisme; par exemple: Service social ou Ministère de l'éducation (ne pas scorer).

13. Organisation du matériel

- Procède par thèmes ou par secteurs de responsabilité (scorer).
- Procède par ordre de présentation des items (ne pas scorer).

PRISE DE DÉCISION

14. Remet une décision à plus tard

- Indique clairement qu'il remet à plus tard une décision sur un item (scorer).
- Considère l'item, mais ne veut pas risquer une décision ou une action; par exemple: "il faudra que j'y repense" (scorer).
- Indique le besoin d'informations additionnelles avant de prendre une décision (scorer).
- Cependant si une action, si petite soit-elle, est faite ou prévue de faire (ne pas scorer).
- Omet un item, ne tente pas d'y répondre ou indique qu'il manque de temps pour y répondre (ne pas scorer).
- Si l'item est déjà classé dans la dimension "Décide d'une procédure à suivre" ou "Décide d'une action finale" (ne pas scorer).

15. Décide d'une procédure à suivre

- Met de l'avant une procédure pour prendre une décision sur le problème posé par l'item, c'est-à-dire qu'il indique clairement qu'il y aura d'autres actions à prendre pour qu'elle soit terminale; par exemple: avoir une discussion avant de résoudre un problème, avisé un comité, demander un avis ou une information... Cependant le sujet doit s'impliquer dans la prise de décision ultérieure (scorer).
- Établie une démarche logique et accessible pour résoudre le problème (scorer).
- Si la réponse peut être classée dans la dimension "Décide d'une action finale" (ne pas scorer).

16. Décide d'une action finale

- Prend une décision qui lui assure qu'aucune partie du problème posé par l'item ne requerra une nouvelle décision, par exemple: rédige une lettre ... (scorer).
- Si l'item est classé dans "Délègue complètement" ou "Délègue avec contrôle préalable" (ne pas scorer).

DIRECTION

17. Donne de l'information

- Donne ou planifie de donner une information non banale et objective à une personne en rapport avec le problème spécifique, soit sous forme de mémo, communication face à face, ... (scorer).
- Donne un compte rendu des démarches effectuées ou à effectuer à la personne qui a rédigé l'item en question (scorer).
- Donne des instructions ou suggestions (ne pas scorer - voir dimension "Donne des directives et/ou suggestions").

18. Demande de l'information, opinion ou avis à une autre personne

- Demande ou planifie de demander de l'information, une opinion ou un avis à une autre personne concernant l'item (scorer).
- Discute avec une personne (ne pas scorer - voir dimension "Discute avec une personne").

19. Discute avec une personne

- Rencontre ou planifie de rencontrer une personne pour discuter, cette rencontre doit clairement amener à une communication à double sens (scorer).
- Rencontre ou planifie de rencontrer une personne pour donner une information, suggestion (ne pas scorer - voir dimension "Donne des directives et/ou suggestions).

20. Donne des directives et/ou suggestions

- Donne ou prévoit de donner des directives et/ou suggestions à une personne (scorer).
- Certains comportements de routine sont exclus de cette catégorie, par exemple: demander à une secrétaire de dactylographier une lettre (ne pas scorer).
- Fixe un rendez-vous à une personne (ne pas scorer).

21. Donne des explications

- Donne clairement à une autre personne des explications, des instructions et/ou une procédure sur la façon d'exécuter une action (scorer).
- Donne des raisons sur l'action à exécuter, par exemple: veuillez rencontrer l'élève parce qu'il ... (scorer).
- Dans le cas d'une situation évidente, par exemple: veuillez lire la lettre ci-jointe et me donner vos commentaires (ne pas scorer).

22. Délègue avec contrôle préalable

- Délègue une tâche à une autre personne, cependant il doit y avoir place à une prise de décision ou une initiative de cette personne (scorer).
- Si le sujet délègue la tâche mais la personne ne peut pas prendre aucune décision ou encore d'initiative (ne pas scorer - voir dimension "Donne des directives et/ou suggestions").

23. Délègue complètement

- Confie complètement une action à une autre personne que le sujet devrait normalement lui-même exécuter, et ce, sans directive ou consigne pour exécuter la tâche (scorer).

24. Courtoisie avec le personnel

- Utilise une expression de courtoisie ou toute expression plus élaborée de sollicitude ou d'appréciation (scorer).
- Utilise des expressions de salutations formelles, formules de lettre, par exemple: chère madame, veuillez accepter mes salutations, ou sincèrement vôtre (ne pas scorer).

25. Courtoisie avec les pairs, supérieurs ou personnes externes

- Utilise une expression de courtoisie ou toute expression plus élaborée de sollicitude ou d'appréciation (scorer).
- Utilise des expressions de salutations formelles, formules de lettre, par exemple: chère madame, veuillez accepter mes salutations, ou sincèrement vôtre (ne pas scorer).

26. Apprécie le travail bien fait

- Reconnaît un travail bien fait en le soulignant de façon particulière (scorer).
- Souligne la performance d'une personne (scorer)
- Valorise le travail d'une personne (scorer).
- Encourage et motive une personne dans l'accomplissement de son travail (scorer).
- Démonstre une compréhension face au problème soulevé (scorer).

CONTROLE

27. S'assure d'être au courant des opérations

- Planifie un "follow-up" des actions prises, durant les opérations ou à la fin (scorer).
- Demande d'être informé des actions prises par une autre personne (scorer).

28. Utilise un échéancier

- Utilise un échéancier, calendrier ... (scorer).
- Impose des échéances à une personne pour poser une action (scorer).

29. Contrôle le travail

- Demande à voir une lettre ou rapport rédigé par une autre personne (scorer).

30. Prévoit des moyens de contrôle pour lui-même

- Indique sur des notes personnelles de vérifier telle activité (scorer).
- Demande à la secrétaire de lui rappeler de faire telle activité et/ou informe la secrétaire d'un rendez-vous qu'il a fixé (scorer).
- Indique dans l'agenda une réunion (ne pas scorer).

APPENDICE 13

COMPILATION DE LA GRILLE D'OBSERVATION DES DIMENSIONS

GRILLE D'OBSERVATION DES DIMENSIONS

| CONTRÔLE | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | Total |
|------------------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| 27 | S'assure d'être au courant des opérations | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 28 | Utilise un échéancier | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 29 | Contrôle le travail | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 30 | Prévoit des moyens de contrôle pour lui-même | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sous total | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Remarques: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sous totaux | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Communication | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Planification - organisation | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Prise de décision | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Direction | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Contrôle | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

GRILLE D'OBSERVATION DES DIMENSIONS

| PRISE DE DÉCISION | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | Total |
|-------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| 14 | Remet une décision à plus tard | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | Décide d'une procédure à suivre | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | Décide d'une action finale | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sous total | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| DIRECTION | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | Total |
| 17 | Donne de l'information | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | Demande de l'information, opinion ou avis | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19 | Discute avec une personne | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | Donne des directives et/ou suggestions | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21 | Donne des explications | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22 | Délègue avec contrôle préalable | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23 | Délègue complètement | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24 | Courtoisie avec le personnel | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25 | Courtoisie avec les pairs, supérieurs, personnes externes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 26 | Apprécie le travail bien fait | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sous total | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

GRILLE D'OBSERVATION DES DIMENSIONS

| COMMUNICATION | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | Total |
|------------------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| 1 | Nombre de mots estimés | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Communique en écrivant | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Clarté et forme de la communication écrite | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Communique face à face | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Communique par téléphone | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sous total | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PLANIFICATION - ORGANISATION | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | Total |
| 6 | Nombre d'items omis | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | Prévoit des activités mais ne les planifie pas dans le temps | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | Travail réalisé ou planifié dans l'immédiat | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | Travail planifié dans les deux semaines suivantes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | Solutions de rechange et obstacles à prévoir | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | Indique des priorités | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | Met l'item en relation avec le matériel fourni | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | Organisation du matériel | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sous total | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |